

Anna Krajewska

**Współdziałanie dydaktyczne
nauczycieli akademickich i studentów a jakość kształcenia
na przykładzie studiów pedagogicznych**

Anna Krajewska

Współdziałanie dydaktyczne
nauczycieli akademickich i studentów
a jakość kształcenia
na przykładzie studiów pedagogicznych

Trans Humana
Białystok 2016

Recenzenci: prof. dr hab. Wojciech Kojs
dr hab. Ewa Szadzińska

Redakcja: Anetta Bogusława Strawińska
Korekta: Zespół
Projekt okładki: Mieczysław Rabczko

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana
15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20
Tel./fax 857-457-286 zamówienia: tel. 857-457-423
<http://pip.uwb.edu.pl/transhumana>; e-mail: transhum@uwb.edu.pl

Wydanie I

Praca naukowa finansowana ze środków
Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

Wszystkie prawa zastrzeżone
All rights reserved

Białystok 2016

ISBN 978-83-64817-10-6

Druk i oprawa: druk-24h.com.pl, Białystok, ul. Zwycięstwa 10

Spis treści

Wstęp	13
--------------------	----

ROZDZIAŁ I

Kierunki przemian w dydaktyce akademickiej na przełomie wieków	21
1. Kontekst filozoficzny, społeczny, ekonomiczny i edukacyjny kształcenia	21
2. Przemiany w przedmiotowych elementach systemu kształcenia	30
3. Koncepcje teoretyczne – źródło przemian w podmiotowych elementach systemu kształcenia	34
3.1. Rola nauczyciela i uczących się w koncepcjach psychologicznych i konstruktywistycznych	35
3.1.1. Behawioryzm i psychologia humanistyczna	35
3.1.2. Konstruktywizm poznawczy i społeczno-kulturowy	40
3.2. Współdziałanie jednostek w teoriach społecznych i prakseologicznych	43
3.2.1. Teorie komunikacji społecznej	44
3.2.2. Teoria współzależności społecznej	47
3.2.3. Teorie prakseologiczne	51
4. Charakterystyka przemian w studiach pedagogicznych	54
5. Skutki przemian w dydaktyce akademickiej dla systemu i jakości kształcenia ...	59

ROZDZIAŁ II

Jakość kształcenia w szkole wyższej	63
1. Koncepcje teoretyczne jakości kształcenia	63
2. Istota jakości kształcenia	71
2.1. Kontrowersje wokół pojęcia jakości i jakość kształcenia	71
2.2. Wyrażanie jakości kształcenia	76
3. Jakość kształcenia – ustalenia terminologiczne	81
4. Uwarunkowania jakości kształcenia – przedmiotowe i podmiotowe	83

ROZDZIAŁ III

Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów jako czynnik warunkujący jakość kształcenia	87
1. Istota działania	87
1.1. Pojęcie działania, jego struktura i rodzaje	87
1.2. Pojęcie i struktura działania dydaktycznego	98
2. Istota współdziałania dydaktycznego	109
2.1. Pojęcie współdziałania dydaktycznego i jego struktura	109
2.2. Motywy podejmowania współdziałania dydaktycznego	115
2.3. Charakterystyka systemu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia	118
3. Ocena cech systemu współdziałania dydaktycznego	129
4. Ocena elementów systemu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia	141
4.1. Cele współdziałania – skuteczność i użyteczność	141
4.2. Współdziałanie podmiotów – odpowiedzialność nauczycieli i studentów, aktywność, samodzielność i poczucie podmiotowości studentów	142
4.3. Przedmiot i treści współdziałania – racjonalność i korzystność	143
4.4. Metody i środki współdziałania – skuteczność, korzystność i ekonomiczność	145
4.5. Formy organizacyjne i warunki współdziałania – racjonalność i korzystność	147
4.6. Rezultaty współdziałania – skuteczność i użyteczność	149
5. Znaczenie współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów dla uzyskiwanej jakości kształcenia	150

ROZDZIAŁ IV

Metodologia badań własnych	152
1. Perspektywa metodologiczna badań	152
2. Przedmiot i cele badań	153
3. Problematyka badań	155
4. Hipotezy badawcze	157
5. Określenie zmiennych oraz ich operacjonalizacja	158
6. Metody i narzędzia badawcze	161
6.1. Metoda modelowania – model systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów	161

6.2. Metoda skalowania – opis konstruowania i standaryzacji Skal Współdziałania Dydaktycznego Nauczycieli i Studentów w fazach procesu kształcenia	168
6.3. Ankieta, kwestionariusz ankiety, wywiad i analiza dokumentów	176
7. Teren i czas badań, dobór badanych prób oraz ich charakterystyka	177
8. Organizacja i przebieg badań	180
9. Charakterystyka analizy wyników badań	181

ROZDZIAŁ V

Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów a jakość kształcenia w świetle analizy wyników badań	184
1. Analiza wyników badań S. WDNiS w Fazie Preparacji, S. WDNiS w Fazie Realizacji oraz S. WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny	185
2. Współdziałanie dydaktyczne w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów a jakość kształcenia wyrażona poziomem ich osiągnięć w studiach	192
3. Uwarunkowania oceny współdziałania dydaktycznego i jakości kształcenia w fazach procesu kształcenia – cechy studentów i nauczycieli	194
4. Znaczenie współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia dla uzyskiwanej jakości kształcenia	197

ROZDZIAŁ VI

Cele współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia a jakość kształcenia w świetle analizy wyników badań	200
1. Realizacja celów współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów i nauczycieli	200
2. Skuteczność i użyteczność celów współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów a jakość kształcenia wyrażona poziomem ich osiągnięć w studiach	204
3. Uwarunkowania oceny celów współdziałania dydaktycznego i jakości kształcenia – cechy studentów i nauczycieli	207
4. Znaczenie realizacji celów współdziałania dydaktycznego dla jakości kształcenia	211

ROZDZIAŁ VII

Współdziałanie dydaktyczne podmiotów a jakość kształcenia w świetle analizy wyników badań	213
1. Współdziałanie dydaktyczne podmiotów w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów i nauczycieli	213
2. Odpowiedzialność nauczycieli i studentów, aktywność, samodzielność i poczucie podmiotowości w ocenie studentów a jakość kształcenia wyrażona poziomem ich osiągnięć w studiach	219
3. Uwarunkowania oceny współdziałania dydaktycznego podmiotów i jakości kształcenia – cechy studentów i nauczycieli	224
4. Znaczenie współdziałania dydaktycznego podmiotów dla jakości kształcenia	231

ROZDZIAŁ VIII

Przedmiot współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia a jakość kształcenia w świetle analizy wyników badań	233
1. Przedmiot współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów i nauczycieli ...	233
2. Racjonalność i korzystność przedmiotu współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów a jakość kształcenia wyrażona poziomem ich osiągnięć w studiach	237
3. Uwarunkowania oceny przedmiotu współdziałania dydaktycznego i jakości kształcenia – cechy studentów i nauczycieli	241
4. Znaczenie przedmiotu współdziałania dydaktycznego dla jakości kształcenia	244

ROZDZIAŁ IX

Treści współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia a jakość kształcenia w świetle analizy wyników badań	246
1. Treści współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów i nauczycieli	246
2. Racjonalność i korzystność treści współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów a jakość kształcenia wyrażona poziomem ich osiągnięć w studiach	250
3. Uwarunkowania oceny treści współdziałania dydaktycznego i jakości kształcenia – cechy studentów i nauczycieli	253
4. Znaczenie treści współdziałania dydaktycznego dla jakości kształcenia	257

ROZDZIAŁ X

**Metody współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów
w fazach procesu kształcenia a jakość kształcenia w świetle analizy
wyników badań**

1. Metody współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów i nauczycieli	.....	259
2. Skuteczność, korzystność i ekonomiczność metod współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów a jakość kształcenia wyrażona poziomem ich osiągnięć w studiach	.....	264
3. Uwarunkowania oceny metod współdziałania dydaktycznego i jakości kształcenia – cechy studentów i nauczycieli	.....	267
4. Znaczenie metod współdziałania dydaktycznego dla jakości kształcenia	.....	271

ROZDZIAŁ XI

**Środki współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów
w fazach procesu kształcenia a jakość kształcenia w świetle analizy
wyników badań**

1. Środki współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów i nauczycieli	.....	273
2. Skuteczność, korzystność i ekonomiczność środków współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów a jakość kształcenia wyrażona poziomem ich osiągnięć w studiach	.....	278
3. Uwarunkowania oceny środków współdziałania dydaktycznego i jakości kształcenia – cechy studentów i nauczycieli	.....	281
4. Znaczenie środków współdziałania dydaktycznego dla jakości kształcenia	.....	286

ROZDZIAŁ XII

**Formy organizacyjne współdziałania dydaktycznego nauczycieli
i studentów w fazach procesu kształcenia a jakość kształcenia w świetle
analizy wyników badań**

1. Formy organizacyjne współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów i nauczycieli	.....	288
2. Racjonalność i korzystność form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów a jakość kształcenia wyrażona poziomem ich osiągnięć w studiach	.....	292
3. Uwarunkowania oceny form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego i jakości kształcenia – cechy studentów i nauczycieli	.....	295
4. Znaczenie form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego dla jakości kształcenia	.....	298

ROZDZIAŁ XIII

Warunki współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia a jakość kształcenia w świetle analizy wyników

badan	300
1. Warunki współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów i nauczycieli	300
2. Racjonalność i korzystność warunków współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów a jakość kształcenia wyrażona poziomem ich osiągnięć w studiach	307
3. Uwarunkowania oceny warunków współdziałania dydaktycznego i jakości kształcenia – cechy studentów i nauczycieli	312
4. Znaczenie warunków współdziałania dydaktycznego dla jakości kształcenia ...	317

ROZDZIAŁ XIV

Rezultaty współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia a jakość kształcenia w świetle analizy

wyników badan	319
1. Rezultaty współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów i nauczycieli	319
2. Skuteczność i użyteczność rezultatów współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów a jakość kształcenia wyrażona poziomem ich osiągnięć w studiach	323
3. Uwarunkowania oceny rezultatów współdziałania dydaktycznego i jakości kształcenia – cechy studentów i nauczycieli	326
4. Znaczenie rezultatów współdziałania dydaktycznego dla jakości kształcenia ..	330

ROZDZIAŁ XV

Uwarunkowania współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów oraz jakości kształcenia w fazach procesu kształcenia w ocenie badanych ...

1. Potrzeba i zakres współdziałania dydaktycznego	332
2. Uwarunkowania sprzyjające i utrudniające współdziałanie dydaktyczne	339
2.1. Właściwości nauczycieli	339
2.2. Właściwości studentów	351
2.3. Okoliczności współdziałania dydaktycznego	362
3. Propozycje zmian we współdziałaniu dydaktycznym	370
4. Znaczenie uwarunkowań współdziałania dydaktycznego dla jakości kształcenia	377

ROZDZIAŁ XVI

Uogólnienia i wnioski z badań	380
1. Stan współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów	380
2. Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów a jakość kształcenia	383
3. Uwarunkowania współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów oraz jakości kształcenia	384
4. Kierunki zmian we współdziałaniu dydaktycznym nauczycieli i studentów	386
5. Model systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia – perspektywa badawcza	391
Zakończenie	393
Bibliografia	396
Summary	414
Spis schematów i tabel	416
Aneks	419

Wstęp

Od setek lat współdziałanie jednostek i grup nasila się w czasach niepokoju, napięć i stanowi istotny warunek rozwoju społeczeństw, umożliwia osiągnięcie bardzo wartościowych efektów działań podejmowanych w różnych sferach. Zmieniające się w ostatnich dekadach konteksty funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce i na świecie – filozoficzny, który eksponuje rozwój społeczeństwa uczącego się; społeczny i ekonomiczny, charakteryzujący się postępującą globalizacją, wzrostem znaczenia wiedzy, rozwojem technologii informacyjnych, przemianami w gospodarce, problemami na rynku pracy, a także edukacyjny, związany z powstaniem rynku edukacyjnego i masowością kształcenia wywołują niepokój o jakość kształcenia tym większy, że w Polsce i na świecie następuje niewielki wzrost lub ograniczanie finansowania szkolnictwa wyższego¹. Problemy w tym zakresie są przedmiotem licznych dyskusji i działań nie tylko w środowiskach akademickich, ale także w gremiach europejskich, państwowych i pozarządowych². Stanowią również inspirację dla autorki do podjęcia działań badawczych.

Obszarem zainteresowań w tej pracy jest współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów jako uwarunkowanie jakości kształcenia. Chociaż relacje

¹ Zob., *Szkoły wyższe i ich finanse 1990, 1995, 2000, 2005, 2010, 2011, 2012, 2013*, GUS, Warszawa; J. Hemsley-Brown, *Market heal thyself: the challenges of a free market in higher education*, „Journal of Marketing For Higher Education” 2011, Vol. 21 (2).

² Zob., J. Woźnicki (red.), *Opis prac nad Programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. i jego najważniejsze elementy. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.*, cz. I, FRP, KRASP, Warszawa 2015; *High Level Group on the Modernisation of Higher Education, Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, June 2013; *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*, Konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa 2010; R. Z. Morawski (red.), *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania, perspektywy*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

między nauczycielami i studentami oraz jakość kształcenia pozostają pod wpływem m.in., wypełniania przez nauczycieli funkcji badawczych, kierowania i zarządzania uczelnią na różnych poziomach i w różnych wymiarach, a także warunków materialnych, infrastruktury dydaktycznej, to nie są one tu przedmiotem analiz.

Problem podjęty w tym opracowaniu posiada uzasadnienie społeczne, ekonomiczne, pedagogiczne i naukowe. Przeobrażenia w wielu sferach życia społecznego, wzrost znaczenia wiedzy i edukacji, umożliwienie realizacji aspiracji edukacyjnych w szkołach wyższych szerokim rzeszom maturzystów stało się pozytywnym symptomem przemian przełomu wieków, ale spowodowało także skutki niekorzystne z punktu widzenia potrzeb indywidualnych i społecznych, związane z masowością kształcenia. Następowo zwiększanie limitów przyjęć studentów w szkołach wyższych i uniwersytetach, co spowodowało wzrost liczby i liczebności grup wykładowych/ćwiczeniowych, przy braku proporcjonalnego wzrostu liczby zatrudnionych nauczycieli i relatywnie skromnym rozwoju infrastruktury dydaktycznej. Od wielu lat nie wzrastają, stosownie do potrzeb, nakłady na finansowanie dydaktyki akademickiej. Dlatego potrzebne są badania ukierunkowane na poszukiwanie pozaekonomicznych źródeł wzrostu jakości kształcenia. Wynikami badań zainteresowani są pracodawcy, studenci i ich rodziny, na których często przesuwa się wzrastające koszty kształcenia. Takimi działaniami badawczymi zainteresowane są również władze uczelni i wydziałów, ponieważ są szansą na lepsze wypełnianie misji szkół wyższych i uniwersytetów, w których dbałość o jakość kształcenia jest istotnym celem podejmowanych działań, ale także przejawem ich powinności wobec społeczeństwa. Problematyka podjęta w tym opracowaniu jest zbieżna z potrzebami władz i członków uczelnianych/wydziałowych komisji ds. zapewniania jakości kształcenia, weryfikacji efektów kształcenia, których działania są ukierunkowane na monitorowanie i podnoszenie jakości kształcenia w jednostkach organizacyjnych uczelni. Potrzeba takich badań wynika również ze względów pedagogicznych. Uczestników procesu kształcenia powinny pobudzić do refleksji nad podniesieniem jakości własnych i wspólnych działań, lepszym wykorzystaniem potencjału tkwiącego w nich samych, tego pozaekonomicznego źródła wzrostu jakości kształcenia. Ranga podjętej problematyki wynika także ze względów naukowych. Wykorzystanie niektórych ustaleń teorii psychologicznych dotyczących uczenia się człowieka, szczególnie konstruktywistycznych, teorii komunikacji społecznej, współzależności społecznej, jak również teorii prakseologicznych umożliwiło ich potwierdzenie w badaniach empirycznych. Dlatego podjęte badania mogą stanowić przyczynek do rozwoju wiedzy w zakresie dydaktyki szkoły wyższej i inspirację do dalszych badań.

Przedmiotem badań jest współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów jako uwarunkowanie jakości kształcenia na kierunku pedagogika, wyra-

zonej poziomem osiągnięć studentów w studiach. Ogólnym celem poznawczym podjętych badań jest opis i diagnoza stanu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia w ich ocenie, ustalenie jego uwarunkowań, a także wyjaśnienie jego znaczenia dla jakości kształcenia wyrażonej poziomem osiągnięć studentów w studiach. Bezpośrednio badane były oceny i opinie nauczycieli i studentów o współdziałaniu dydaktycznym, a na ich podstawie – pośrednio jego stan. Tak sformułowany cel badań wyznaczył potrzebę sprecyzowania m.in., pojęcia jakości kształcenia i współdziałanie dydaktyczne, a także potrzebę skonstruowania narzędzi do badania jego stanu w procesie kształcenia. Analizy dotyczące złożoności współdziałania dydaktycznego, a także dokonywania jego oceny stanowiły podstawę do opracowania modelu systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia, co stanowi teoretyczny cel badań.

Na potrzeby badań przyjmuję pedagogiczne rozumienie jakości kształcenia w szkole wyższej – to zespół pozytywnych cech procesu kształcenia uwarunkowanych m.in. rezultatami współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w formułowaniu celów kształcenia, których źródło stanowią przyjęte wartości odpowiadające aktualnym i przyszłym potrzebom społeczeństwa, procesu i warunków ich realizacji oraz stopnia ich osiągnięcia, powodujących efekty m.in., w postaci osiągnięć studentów w studiach. Pozytywne cechy procesu dydaktycznego to walory praktyczne współdziałania nauczycieli i studentów. Określają je cechy procesu współdziałania nauczycieli i studentów – skuteczność, korzystność, ekonomiczność, racjonalność, użyteczność, jak i cechy współdziałających podmiotów – odpowiedzialność nauczycieli i studentów za podejmowane działania, aktywność, samodzielność i poczucie podmiotowości studentów.

Do przyjęcia w badaniach osiągnięć studentów w studiach jako wyznaczników jakości kształcenia skłaniają, w moim przekonaniu, znaczące argumenty. Wprawdzie wykorzystywanie tego rodzaju miar może budzić wątpliwości, to jednak jak, wiele lat temu zauważyła Zofia Kietlińska: „(...) problem oceny jakościowej procesu dydaktycznego jest na tyle istotny i pilny, że lepsze jest przyjęcie niedoskonałych mierników i uzyskanie na ich podstawie choćby przybliżonej oceny jakości, niż żadnych i rezygnacja z oceny jakościowej w ogóle”³. Dlatego, pomimo mankamentów, nie tylko w badaniach polskich, ale także i w innych krajach wykorzystywano do różnych celów oceny studentów z egzaminów, średnią ocen⁴. David Royce Sadler, ekspert i badacz w zakresie oceniania w szkolnictwie wyższym podkreśla, że „kiedy proporcje wysokich ocen są ściśle kontrolowane, utrzymywane na względnie niewysokim poziomie,

³ Z. Kietlińska, *Metody analizy wyników nauczania*, „Życie Szkoły Wyższej” 1969, nr 4, s. 7–8.

⁴ Zob. rozdz. II, pkt. 2.2.2.

to i wartość innych jest również wysoka⁵, a także akcentuje potrzebę wykorzystywania ocen studentów w programach ewaluacji jakości kształcenia i jej zapewniania w szkolnictwie wyższym⁶. W polskich uczelniach docenia się wartość średniej ocen za cały tok studiów, ponieważ stanowi od wielu lat najbardziej znaczący składnik końcowego wyniku, oceny na dyplomie⁷. Ponadto aktualnie komisje akredytacyjne są zainteresowane informacją o strukturze ocen z ostatniej sesji egzaminacyjnej i egzaminu dyplomowego na akredytowanym kierunku studiów, co wskazuje na dostrzeżenie znaczenia ocen studentów i systemu oceniania⁸.

Z przyjętego rozumienia jakości kształcenia w szkole wyższej wynika, że jest warunkowana m.in., rezultatami współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów, dlatego zaistniała potrzeba wyjaśnienia tego pojęcia i dla potrzeb pracy przyjęłam – to system wielopodmiotowych działań złożonych w procesie kształcenia, składający się ze świadomych działań nauczycieli 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 oceny⁹. 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, itd., a więc charakteryzuje się cyklicznością, powtarzaniem się w przedziale czasu działań i czynności nauczycieli i studentów. Uzyskiwane efekty we współzależnych fazach warunkują jakość kształcenia. Jednocześnie każda z faz systemu współdziałania zawiera wzajemnie powiązane i uwarunkowane elementy – cele, podmioty, przedmiot, treści, metody, środki, formy organizacyjne, warunki (wewnętrzne i zewnętrzne) oraz rezultaty. Dlatego system współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów to wzajemne udzielanie sobie pomocy, umożliwianie lub ułatwianie świadomie podejmowanych działań i czynności w jego współzależnych fazach i we wzajemnie powiązanych ich elementach.

Z analizy literatury przedmiotu wynika, że proces kształcenia w perspektywie nauczyciela i studentów, relacje interpersonalne, dialog, współpraca nauczyciela z uczącymi się były już przedmiotem zainteresowań badaczy¹⁰. Natomiast współdzia-

⁵ D. R. Sadler, *Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2005, Vol. 30 (2), s. 187.

⁶ Idem, *Assessment, evaluation and quality assurance: Implications for integrity in reporting academic achievement in higher education*, „Education Inquiry” 2012, Vol. 3 (2), s. 204.

⁷ Zob. rozdz. II, pkt. 2.2.2.

⁸ Ibidem.

⁹ Można tu wyodrębnić także i inne działania, zob. rozdz. III, pkt. 1.1.

¹⁰ Zob. rozdz. IV, pkt. 2.

łanie dydaktyczne nauczycieli i studentów nie było dotychczas przedmiotem badań naukowych. Ze względu na brak ujęcia teoretycznego oraz badań w tym zakresie, wydaje się, że istnieje potrzeba podjęcia takich eksploracji. W literaturze brak jest zoperacjonalizowanej koncepcji badania 'współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów'. Opracowanie takiej koncepcji wymagało wykorzystania dorobku teorii psychologicznych i konstruktywistycznych wskazujących na rolę nauczyciela i uczących się w procesie kształcenia, a także teorii społecznych i prakseologicznych. W koncepcji badania współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wykorzystuję prakseologiczną teorię działania złożonego, zorganizowanego, która stanowiła podstawę do opracowania systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów we współzależnych fazach, ujmującego w każdej wzajemnie powiązane i uwarunkowane jej elementy.

Przyjęte w badaniach kryteria wartościowania współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów to oceny praktyczne cech elementów przedmiotowych – ich skuteczności, korzystności, ekonomiczności, racjonalności, użyteczności, a oceny mieszane dotyczą cech podmiotów współdziałających – odpowiedzialności nauczycieli i studentów, aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości studentów w fazach procesu kształcenia. Na podstawie dokonanych ustaleń, opracowałam model systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia, który stanowił podstawę skonstruowanych i wykorzystanych w badaniach skal do oceny poziomu współdziałania dydaktycznego w jego fazach.

Treść prezentowanego opracowania zawarta jest w szesnastu rozdziałach. W trzech pierwszych – przedstawiam teoretyczne podstawy podjętych badań. W rozdziale pierwszym prezentuję kierunki przemian w dydaktyce akademickiej wyznaczone przez konteksty filozoficzny, społeczny, ekonomiczny i edukacyjny, co dostarczyło przesłanek do analizy przemian w przedmiotowych elementach systemu kształcenia. Źródłem przemian w podmiotowych elementach systemu kształcenia są ustalenia koncepcji psychologicznych i konstruktywistycznych dotyczące roli nauczyciela i uczących się, a także znaczenie współdziałania jednostek eksponowane w teoriach społecznych i prakseologicznych. Skutkiem zmian w przedmiotowych i podmiotowych elementach systemu kształcenia są także prezentowane w dalszej części przemiany w studiach pedagogicznych. Analiza przemian w dydaktyce akademickiej umożliwi określenie ich skutków dla systemu i jakości kształcenia w szkołach wyższych. Rozdział drugi zawiera przegląd koncepcji teoretycznych jakości kształcenia odzwierciedlających wartości, cele i potrzeby, których realizację ma umożliwiać kształcenie w szkołach wyższych i uniwersytetach, a także analizę kontrowersji wokół pojęcia jakości, jakości kształcenia oraz sposobów jej wyrażania, co stanowiło podstawę do zdefiniowania dla potrzeb pracy pojęcia jakości kształcenia oraz ustalenia

jej przedmiotowych i podmiotowych uwarunkowań. Treść rozdziału trzeciego dotyczy współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów jako czynnika warunkującego jakość kształcenia i zawiera ustalenia dotyczące pojęcia i struktury działania oraz działania dydaktycznego, co stanowiło podstawę do zdefiniowania pojęcia i określenia struktury systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów, przedstawienia motywów podejmowania oraz jego charakterystyki w fazach procesu kształcenia. W dalszej części dokonuję ustaleń w zakresie kryteriów wartościowania systemu współdziałania dydaktycznego, ocen praktycznych i mieszanych, przedstawiam możliwości oceny poszczególnych elementów oraz wykazuję znaczenie współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów dla jakości kształcenia.

W rozdziale czwartym przedstawiam założenia metodologiczne badań własnych. Prezentuję wykorzystane metody i narzędzia badawcze – m.in., metodę modelowania, która umożliwiła opracowanie modelu systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia oraz metodę skalowania. Przedstawiam opis konstruowania skal Współdziałania Dydaktycznego Nauczycieli i Studentów – S. WDNiS w Fazie Preparacji, S. WDNiS w Fazie Realizacji oraz S. WDNiS w Fazie Kontroli i oceny, a także ich standaryzację. W końcowej części charakteryzuję organizację badań oraz sposób analizy wyników.

W kolejnych dziesięciu rozdziałach – od piątego do czternastego (o podobnej strukturze) prezentuję wyniki badań ilościowych dotyczące: oceny studentów i nauczycieli w zakresie ogólnego stanu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia, oceny jego celów, podmiotów współdziałających, przedmiotu, treści, metod, środków, form organizacyjnych, warunków i rezultatów współdziałania. W dalszych częściach przedstawiam wyniki analiz dotyczące związku między ocenami studentów w wymienionych wyżej zakresach a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach. W kolejnych częściach prezentuję wyniki badań uwarunkowań ocen współdziałania dydaktycznego wyrażonych przez badanych w wymienionych wyżej zakresach, związanych z cechami studentów i nauczycieli. Kolejne rozdziały kończy podrozdział, w którym wykazuję znaczenie poziomu współdziałania dydaktycznego w zakresie poszczególnych elementów dla uzyskiwanej jakości kształcenia. Treść rozdziału piętnastego jest ważnym uzupełnieniem wcześniejszych i ujmuje w znaczącej mierze wyniki analiz jakościowych, związane z uwarunkowaniami współdziałania dydaktycznego oraz jakości kształcenia, wskazywanymi w otwartych wypowiedziach przez badanych. Prezentuję tu wyniki badań dotyczące potrzeby i zakresu współdziałania dydaktycznego, jego uwarunkowań sprzyjających i utrudniających związanych z właściwościami nauczycieli, studentów i okoliczności, propozycje zmian wskazywane przez badanych w fazach procesu kształcenia, a także wskazuję ich znaczenie dla jakości kształcenia. W rozdziale szesnastym przedstawiam

uogólnienia i wnioski z badań, określam potrzebne kierunki zmian we współdziałaniu dydaktycznym nauczycieli i studentów, a także wskazuję perspektywy badawcze modelu systemu współdziałania dydaktycznego.

W tym miejscu pragnę podziękować wszystkim osobom, które udzieliły mi pomocy w realizacji tego pomysłu badawczego. Bardzo dziękuję Panu prof. dr hab. Stanisławowi Palce za konsultacje i wsparcie intelektualne. Szczególne wyrazy wdzięczności i szacunku kieruję do Pana prof. dra hab. Wojciecha Kojasa i Pani dr hab. Ewy Szadzińskiej za podjęcie trudu recenzowania pracy, wiele cennych uwag i sugestii, które okazały się bardzo pomocne w ponownym przemyśleniu podjętej problematyki i przyczyniły się do ostatecznego kształtu pracy.

Białystok, wrzesień 2015 r.

■

ROZDZIAŁ I

Kierunki przemian w dydaktyce akademickiej na przełomie wieków

Kontekst filozoficzny, rewolucja w technologiach komunikacyjnych, przemiany społeczne, ekonomiczne i edukacyjne w rozwijającym się na przełomie wieków społeczeństwie uczącym się, kształtują nowe potrzeby i oczekiwania społeczne wobec kształcenia, szczególnie na poziomie wyższym. Ich skutkiem jest szereg implikacji dla dydaktyki akademickiej, powodujących istotne przemiany w przedmiotowych i podmiotowych elementach systemu kształcenia, a także w studiach pedagogicznych.

1. Kontekst filozoficzny, społeczny, ekonomiczny i edukacyjny kształcenia

Od początku ostatnich dekadach XX wieku, w rezultacie gwałtownie postępujących, głębokich i rozległych przemian w różnych sferach następuje przejście społeczeństwa przemysłowego na wyższy etap rozwoju i powstawanie społeczeństwa informacyjnego, które kształtuje nowe wartości, potrzeby i oczekiwania społeczne wobec edukacji. Wiedza i informacja stały się strategicznym bogactwem, czynnikami wzrostu gospodarczego i zmian w społeczeństwie, w którym wzrasta znaczenie usług, przy zmniejszaniu się rangi przemysłu¹. Charakteryzuje je tworzenie, przechowywanie, przekształcanie, rozpowszechnianie i wykorzystywanie informacji sytuowane głównie w sektorze usług, a sposoby produkcji opierają się na najnowszych zdobyczach nauki, wykorzystują nowoczesne technologie, ale jednocześnie eksponuje się tu

¹ Np. Jan A. G. M. Van Dijk, *The Network Society. Social Aspects of New Media*, Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi, CA 2006; K. Denek, *Edukacja w nadchodzącym stuleciu*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 2000, nr 15; T. Goban-Klas, P. Sienkiewicz, *Spółeczeństwo informacyjne. Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Fundacja Postępu Telekomunikacji, Kraków 1999.

znaczenie umiejętności zawodowych, społecznych, krytycyzm i kreatywność jednostek uczestniczących w procesach produkcji i życiu społecznym.

Koncepcja społeczeństwa uczącego się jest odpowiedzią na wyzwania i potrzeby społeczeństwa informacyjnego, które wymaga wiedzy i trwającego przez całe życie uczenia się, aby jednostki potrafiły poruszać się w gąszczu informacji, posiadały umiejętność ich analizy i selekcji. Potrzebę uczenia się przez całe życie i kierunki działań edukacyjnych eksponowali autorzy wielu raportów oświatowych². Znaczenie uczenia się przez całe życie znalazło wyraz w stanowisku Parlamentu Europejskiego i Rady UE z roku 2006, w którym ustanowiono program działania w tym zakresie³. Idea całożyciowego uczenia się nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji światowego kryzysu finansowego w roku 2007. Potrzeby w tym zakresie zawarto w rezolucji Rady UE z roku 2011, dotyczącej uczenia się dorosłych⁴. Potrzebę całożyciowego uczenia się oraz związane z tym problemy eksponują raporty dotyczące polskiego szkolnictwa wyższego⁵, a także opracowane strategie rozwoju szkolnictwa wyższego⁶.

Z podłoża filozoficznego społeczeństwa uczącego się wynika pojmowanie istoty i celów uczenia się, natury wiedzy, jak również tożsamości i autonomii uczących się jednostek. Konsekwencją preferowania zróżnicowanych wartości w uczeniu się jest kształtowanie się koncepcji społeczeństwa o modelu kulturowym, technologicznym lub demokratycznym. Geneza wskazanych modeli społeczeństwa uczącego się tkwi w filozofii liberalnej i liberalnych teoriach edukacji – progresywizmie i rekonstrukcjonizmie oraz w koncepcjach behawiorystycznych⁷. Celem kształcenia w modelu kulturowym społeczeństwa uczącego się jest wyedukowanie wykształconej jednostki,

² Np. F. Mayor, J. Binde i in., *Przyszłość świata*, przekł. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa, 2001; *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem J. Delorsa, Warszawa, 1998; *Biała księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Wydawnictwo Wyższej szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 1997; J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitiza, *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką?”*, PWN, Warszawa 1982; E. Faure (red.), *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa 1975.

³ DECYZJA NR 1720/2006/WE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY z dn. 15 listopada 2006r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie, Dz. U. UE, L 327/45 z dn. 24.11.2006.

⁴ Rezolucja Rady w sprawie odnowienia agendy w zakresie uczenia się dorosłych, Dz. U. UE, 2011/C 372/1.

⁵ R.Z. Morawski (red.), *Polskie szkolnictwo wyższe...*, op. cit.; *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Konsorcjum: Ernst&Young Business Advisory i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa 2009.

⁶ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010-2020. Projekt środowiskowy*, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Fundacja Rektorów Polskich, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009; *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego...*, op. cit.

⁷ Obszerniej w: A. Krajewska, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*, Trans Humana, Białystok 2004, s. 29–36.

konsekwentnej w myśleniu i działaniu, o autonomicznym i racjonalnym charakterze, który jest podstawą jej uczenia się, moralności i kultury. A więc chociaż marginalizacji ulegają tu profesjonalne i zawodowe cele edukacji, to jednak ogromne znaczenie ma tu wyeksponowanie autonomii i samodzielności jednostki w realizacji celów bazujących na szeroko rozumianych wartościach kulturowych i humanistycznych. Model technologiczny społeczeństwa uczącego się, preferujący wartości profesjonalne, zawodowe czerpie również z filozofii liberalnej (choć może być postrzegany jako zaprzeczenie tradycyjnej, liberalnej edukacji), a w swej koncepcji edukacji odwołuje się głównie do rekonstrukcjonizmu i progresywizmu, a także i innych teorii⁸. W modelu tym przyjmuje się koncepcję jednostki autonomicznej Immanuela Kanta, rozwija ją i eksponuje w postaci koncepcji samoregulacji w uczeniu się, której autorem w latach siedemdziesiątych XX wieku był Albert Bandura, a rozwijanej później przez Barry'ego J. Zimmermana i Dale H. Schunka, którzy podkreślają, że „Samoregulacja lub samokierowanie własnym uczeniem się jest podstawowym elementem trwającego przez całe życie uczenia się i umożliwia jednostkom elastyczne dostosowywanie się do dynamicznie zmieniających się warunków”⁹, a więc spełnia postulat rekonstrukcjonistów kierowany pod adresem edukacji, która to „powinna przygotowywać ludzi do zmieniającego się świata”¹⁰. Celem kształcenia w modelu technologicznym społeczeństwa uczącego się jest rozwijanie autonomii jednostki, samoregulacji własną nauką, profesjonalizmu w wybranym obszarze, zaangażowania w podejmowane działania, ponoszenie za nie odpowiedzialności, zdolności do pracy według zmieniających się standardów¹¹. Model demokratyczny społeczeństwa uczącego się preferuje wartości demokratyczne, obywatelskie, nawiązuje do podstawowych idei liberalnych, szacunku dla ludzi, ich praw, opinii i przekonań politycznych. Koncepcje edukacji odwołują się tu głównie do niektórych idei progresywizmu i rekonstrukcjonizmu¹². W tym modelu, w kształceniu eksponuje się wartości umożliwiające jednostkom autonomicznym, samoregulującym własne uczenie się, poznawanie i rozumienie mechanizmów funkcjonowania społeczeństwa demokratycznego. Wskazuje się, wynikające z motywów wewnętrznych, zaangażowanie w życie społeczne i procesy demokratycznego podejmowania decyzji, co jest istotnym i równie ważnym dopełnieniem edukacji jednostek w innych sferach, częścią edukacji trwającej przez całe życie, a więc także częścią społeczeństwa uczącego się.

⁸ Ibidem, s. 30.

⁹ B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (ed.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London 2001, s. VII.

¹⁰ A. Bogaj, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, IBE, Warszawa 2000, s. 70.

¹¹ A. Krajewska, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego...*, op. cit., s. 31–32.

¹² Ibidem, s. 32–35.

W mojej ocenie wartości preferowane w tych trzech modelach społeczeństwa uczącego się odzwierciedlają złożone potrzeby społeczeństwa uczącego się. Dlatego integralne rozwijanie w jednostkach wartości kulturowych, technologicznych i demokratycznych powinno znaleźć należne miejsce we współczesnej dydaktyce akademickiej¹³. Warto zauważyć, że te pierwsze, coraz częściej są niedoceniane i marginalizowane¹⁴, mają podstawowe znaczenie dla kształtowania ludzkiego oblicza jednostek, wielu właściwości tak pożądaných w dzisiejszym zmaterializowanym świecie.

Rozwój społeczeństwa uczącego się jest procesem zdeterminowanym przez wiele złożonych uwarunkowań – postępujący proces globalizacji, rewolucję informacyjną, przemiany w gospodarce, problemy zatrudnienia i rynku pracy, które modyfikują oczekiwania społeczne wobec edukacji na wszystkich poziomach i wyznaczają nowe zadania, także dla instytucji szkolnictwa wyższego i realizowanej tu dydaktyki akademickiej.

Globalizacja to proces postępujący od wielu już lat, rezultat radykalnego zmniejszenia się kuli ziemskiej poprzez niespotykany dotąd rozwój komunikacji i przekazu informacji, rozwoju społeczeństwa informacyjnego, sieciowego¹⁵, oddziałuje na społeczne, kulturowe i polityczne życie człowieka, tworzone instytucje i idee, np. naród, państwo, demokrację, władzę, prawo, kulturę, język, w tym na instytucje szkolnictwa wyższego¹⁶. Badania mają coraz częściej wymiar międzyuczelniany i międzynarodowy, w kształceniu studentów uczelnie zaczynają doświadczać konkurencji międzynarodowej, wzrasta mobilność nauczycieli i studentów, a także znaczenie dydaktyki realizowanej w języku angielskim.

Rewolucja informacyjna, wykorzystywanie Internetu – globalnej sieci komputerowej, jej możliwości usługowych i informacyjnych (bazy danych i wiedzy), sieciowych gier komputerowych, wideo konferencji, poczty elektronicznej posiada istotne znaczenie dla edukacji na wszystkich poziomach w tym akademickim¹⁷. Tradycyj-

¹³ Zob. także: A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2013, s. 303-468; A. Krajewska, *Paradygmat humanistyczny w uniwersyteckim kształceniu pedagogów*, (w:) A. Sajdak, D. Skulicz (red.), *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 103-116; idem, *Źródła filozoficzne dydaktyki akademickiej w nowoczesnym społeczeństwie*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2004, nr 24–25, s. 80–89.

¹⁴ Np. P. Grootenboer, *Affective development in university education*, „Higher Education Research & Development” 2010, Vol. 29 (6), s. 723-737; K. Wenta, *Wartości kulturowe w kształceniu akademickim*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2004, nr 23, s. 33-41.

¹⁵ M. Castells, *Spółczesność sieci*, przekł. K. Pawluś i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008; D. Barney, *Spółczesność sieci*, przekł. M. Fronia, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008.

¹⁶ R. Robotycki, *Uczelnie wobec globalizacji*, (w:) B. Krauz-Mozer, P. Borowiec (red.), *Globalizacja – nieznośne podobieństwo? Świat i jego instytucje w procesie uniformizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 391-408.

¹⁷ S. Juszczyk, *Rewolucja informacyjna a zmiana społeczna*, (w:) E. Syrek (red.), *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego,

nie uprawiana edukacja staje się problematyczną, a jakość systemów edukacji zostaje określona przez jakość uczenia się wszystkich współtworzących te systemy, powstają wspólne i spójne sieci uczących się i nauczających współdziałających ze sobą i współoddziałujących na siebie¹⁸. Jednostki, wspólnoty, zrzeszenia i sieci mogą dzięki dostępowi do Internetu komunikować się, organizować swoją działalność i zdobywać potrzebne informacje. Indywidualne i zbiorowe relacje – cyberzwiązki, sieciowe przyjaźnie, wirtualne wspólnoty powstają jednakże nie tylko dzięki sieci, ale i w sieci, w cyberprzestrzeni, w wirtualnym świecie¹⁹, co chociaż dostarcza możliwości, kreuje także zagrożenia²⁰, „wirtualna rzeczywistość może stać się więzieniem”²¹. Postępująca globalizacja, możliwości przemieszczania się ludzi, rewolucja informacyjna spowodowały, że rynek edukacyjny i rynek pracy zyskały wymiar międzynarodowy, ale jednocześnie nasiliły się problemy z jakością kwalifikacji nabywanych przez absolwentów z różnych uczelni i państw. Dlatego w roku 1999 rozpoczęto realizację Procesu Bolońskiego ukierunkowanego na zbliżenie systemów szkolnictwa wyższego krajów europejskich²². Podjęto decyzje dotyczące, m.in., wprowadzania porównywalnych dyplomów, punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów (ECTS), systemu studiów trzystopniowych – pierwszego stopnia (3-letnich), drugiego stopnia (2-letnich) i trzeciego stopnia (doktoranckich), wspierania mobilności studentów i nauczycieli w wyjazdach do innych uczelni, co w początkowych latach nie odbywało się bez pewnych oporów w środowiskach akademickich. Pomimo podjętych działań problem nabywanych kwalifikacji sięga poza granice narodowe, zyskuje wymiar międzynarodowy głównie z trzech powodów, co podkreśla znawca jakości Lee Harvey: „postępującej globalizacji w szkolnictwie wyższym, rozwoju edukacji ponadnarodowej i wzrastających nacisków na uznawanie kwalifikacji w skali międzynarodowej”²³. Dlatego w odpowiedzi m.in., na nasilające się problemy związane z mobilnością studentów wyjeżdża-

Katowice 2010, s. 202–212.

¹⁸ W. Kojs, *O jakości studiów i studiowania w kontekście dydaktyki ogólnej*, (w:) A. Cwikliński (red.), *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2014, s. 125–126.

¹⁹ M. Castells, *Spółczesność w sieci...*, op. cit.; D. Barney, *Spółczesność w sieci...*, op. cit.

²⁰ S. Juszczak, *Internet i sieciowe gry komputerowe w semiotycznym wymiarze interakcji społecznych*, (w:) T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Cyberprzestrzeń i edukacja*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 87–111; idem, *Internet jako przestrzeń codziennych interakcji społecznych*, (w:) M. Biedroń, M. Wawrzak-Chodaczek (red.), *Komunikacja – (Po)rozumienie – Obecność społeczna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 13–28.

²¹ B. Siemieniecki, *Rzeczywistość wirtualna a edukacja*, (w:) T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Cyberprzestrzeń i edukacja...*, op. cit., s. 21.

²² *Proces Boloński – zbiór dokumentów*, Konferencja Rektorów Uniwersytetów Polskich, UAM, Poznań 2004.

²³ L. Harvey, *War of the Worlds: who wins in the battle for quality supremacy?*, „Quality in Higher Education” 2004, Vol. 10 (1), s. 65.

jących na pewien okres studiów za granicę (np. program Erasmus i inne), jak również absolwentów poszukujących zatrudnienia na europejskim rynku pracy, wychodząc naprzeciw potrzebom pracodawców, mającym trudności z uzyskaniem – na podstawie dyplomu zagranicznej uczelni – co zatrudniany pracownik wie, umie, potrafi, ale także ze względu na potrzebę uczenia się przez całe życie i wielokrotne powroty do systemu kształcenia w celu wzbogacania i aktualizowania swoich kwalifikacji, opracowano w roku 2008 (w ramach kontynuacji Procesu Bolońskiego) Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji (dla uczenia się przez całe życie)²⁴. W rezultacie we wszystkich krajach Unii Europejskiej oraz w wielu spoza Unii zaprojektowano tak ramy kwalifikacji (dla szkolnictwa wyższego i uczenia się przez całe życie), aby ich poziomy odpowiadały poziomom ram europejskich²⁵. W Polsce dokonano opisu: kwalifikacji związanych z uzyskaniem – tytułu/stopnia i odpowiadającego im dyplomu/świadectwa w języku efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, co powinno zapewnić porównywalność kwalifikacji absolwentów z różnych uczelni, państw, a także poprawić jakość dopasowania oferty edukacyjnej do potrzeb społecznych i rynku pracy; wymagań dla obszarów kształcenia; wskazań dotyczących projektowania programów studiów i zajęć na podstawie efektów kształcenia²⁶.

Przemiany w gospodarce to kolejny czynnik, warunkujący od ponad dekady rozwój społeczeństwa uczącego się, w którym niepomierne wzrasta znaczenie wiedzy, co powoduje szereg następstw dla edukacji, w tym także dla dydaktyki akademickiej. Trafnie zauważa Andy Hargreaves: „Gospodarka oparta na wiedzy jest stymulowana i kierowana przez kreatywność i pomysłowość. Szkoły i uczelnie społeczeństwa wiedzy muszą kreować te właściwości; w przeciwnym razie ich ludzie i narody będą pozostawały poza innymi (...) Pogoń za zyskiem gospodarki wiedzy wywołuje także napięcia społeczne, dlatego szkoły i uczelnie muszą rozwijać także umiejętność współczucia, współpracy z innymi, poczucie wspólnoty, które będą ograniczać najbardziej niszczyielskie skutki takiej gospodarki”²⁷. Nowoczesną gospodarkę charakteryzuje rozwój małych i średnich przedsiębiorstw, rozwijanie się poziomych struktur organizacyjnych, wzrost prac wykonywanych zespołowo, większa mobilność pracowników, więcej prac wykonywanych na odległość poprzez wykorzystywanie technologii infor-

²⁴ *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 23 kwietnia 2008 w sprawie ustanowienia Europejskich Ram kwalifikacji (dla uczenia się przez całe życie)*, Dz. U. UE, C 111/1, 6 maj 2008.

²⁵ W Polsce Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego wprowadzono od roku akademickim 2012/2013.

²⁶ E. Chmielecka (red.), *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2011.

²⁷ A. Hargreaves, *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*, Teachers College, Columbia University, New York and London 2003, s. 2.

macyjnych, zanik podziału na pracę umysłową i fizyczną, które powodują zapotrzebowanie na nowe kompetencje zawodowe, a te z kolei wyznaczają konieczność zmian w edukacji, odpowiednią modyfikację celów i pożądaných efektów kształcenia²⁸.

W latach dziewięćdziesiątych i w kolejnych następuje wzrost liczby wysoko wykształconych jednostek, ale także coraz więcej ludzi poszukuje zatrudnienia. Problemy te nasilają się w obliczu światowego kryzysu finansowego z roku 2007. Chociaż aktualne problemy zatrudnienia są złożone, uzależnione od tempa i zakresu przemian ekonomicznych i społecznych powodujących zmiany w strukturze zatrudnienia, to aktualny kontekst rynku pracy charakteryzują zmiany w organizacji przedsiębiorstw gospodarczych, wzrost zatrudnienia w niepełnym wymiarze i w pracach sezonowych, większa mobilność pracowników, zanik „zatrudnienia na całe życie”, silna presja na jakość kwalifikacji pracowników, luka między podażą umiejętności i kompetencji i popytem na nie, zmniejszenie prac wymagających działań rutynowych i niskich kwalifikacji, a wzrost zajęć wymagających wysokich kwalifikacji, zwiększenie potrzeby re kwalifikacji i zmiany zawodu kilka razy w życiu, przy ustawicznym uczeniu się, a także wzrost znaczenia samozatrudnienia przez jednostkę²⁹.

W takich złożonych warunkach funkcjonują aktualnie pracodawcy, młodzi ludzie poszukujący zatrudnienia, a także ci, którzy doświadczyli już niestabilności rynku pracy. Dla wszystkich podstawowe znaczenie mają takie umiejętności, kwalifikacje i kompetencje, które są pożądane w aktualnym kontekście zatrudnienia i stają się globalną walutą w XXI wieku³⁰. Takie właśnie oczekiwania kierowane są pod adresem szkolnictwa wyższego i uniwersytetów. W roku 2005 przeprowadzono badania m.in., w zakresie korzystności i użyteczności programów studiów dla kariery zawodowej, w których uczestniczyło 36 000 zatrudnionych absolwentów (kończących studia w latach 1999–2000) w 13 europejskich krajach³¹. Rezultaty badań wykazały, że największy odsetek norweskich absolwentów bardzo wysoko ocenił programy swoich studiów – ponad 51%, gdy tymczasem takich ocen wystąpiło ok. 30% wśród badanych z Austrii, Francji i Szwajcarii, a znacznie mniej – ok. 20–25% w grupach absolwentów

²⁸ Np. A. Krajewska, *Jakość kształcenia...*, op. cit., s. 41 i nast.

²⁹ Np. S. Czarnik, M. Kocór, A. Strzebońska, *Bilans potrzeb pracodawców i możliwości rynku pracy w sytuacji dekonunktury*, (w:) J. Górniak (red.), *Kompetencje Polaków a potrzeby gospodarki*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2014; *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills, Policies*, OECD Publishing, 2012, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>.

³⁰ *Better Skills, Better Jobs, Better Lives...*, op. cit., s. 10.

³¹ J. Allen, R. van der Velden (eds), *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX project*, Maastricht, Research Centre for Education & the Labour Market, Maastricht University 2007 www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/documents%20public/publications/reflex_book_eu.pdf [15.11.2012].

z Holandii, Belgii, Wielkiej Brytanii, Włoch, Hiszpanii, Niemiec³². Jednocześnie najwięcej niskich ocen w tym zakresie – 10–12% wyrazili absolwenci z Włoch, Wielkiej Brytanii, Hiszpanii i Francji. Ponadto wśród badanych, którzy bardzo wysoko ocenili programy swoich studiów najczęściej – ponad 32% Norwegów oceniło ich przydatność dla dalszego uczenia się w miejscu pracy, ale tylko ok. 20% z pozostałych państw. Podobny rozkład ocen uzyskano w przypadku oceny przydatności programu studiów dla wypełniania aktualnych zadań w pracy, jak również jego przydatności dla przyszłej kariery³³.

Kolejne bardzo istotne uwarunkowania oddziaływające od wielu lat na kształcenie w szkolnictwie wyższym, dydaktykę akademicką i jakość kształcenia to rozwój rynku edukacyjnego związany z powstaniem sektora niepaństwowego oraz znaczne poszerzenie dostępu do szkolnictwa wyższego powodujące masowość kształcenia. Rynek edukacyjny w szkolnictwie wyższym jest traktowany jako globalne zjawisko, literatura dostarcza dowodów na urynkowienie i deregulację uniwersytetów np. w USA, Kanadzie, Wielkiej Brytanii, Australii, są także rządy, które zwróciły się ku deregulacji szkolnictwa wyższego, np. w Japonii, Rosji, Europie Wschodniej (w tym w Polsce), Holandii, Hiszpanii, Izraelu, w Chinach, krajach azjatyckich i w Afryce południowej³⁴. W Polsce przejawem postępujących zmian jest fakt, że w 2013 roku funkcjonowało 19 uniwersytetów, 46 tzw. uczelni przymiotnikowych, 36 państwowych szkół wyższych i 307 niepublicznych szkół wyższych³⁵.

Mechanizmy rynkowe zostały wprowadzone do szkolnictwa wyższego w wielu państwach świata, ponieważ ich władze poszukiwały sposobu na to, aby zwiększać liczbę studentów nie zwiększając wydatków publicznych lub czyniąc to nieznacznie. Dlatego w wielu państwach Europy, w Australii, USA i w innych krajach rozwijających się przesuwano koszty kształcenia na studentów i ich rodziny, m.in., poprzez umożliwianie zaciągania kredytów³⁶. Wskazana tendencja zarysowuje się nie tylko w krajach o stosunkowo niskim poziomie dochodu narodowego, ale dotyczy również państw najzamożniejszych. W roku 2005 i 2010 wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe w niektórych krajach europejskich jako procent PKB wynosiły odpowiednio, w Danii – 1,6 i 1,8, we Francji – 1,1 i 1,3, w Niemczech – 0,9 i 1,0, w Polsce – 1,0 i 0,7,

³² L. A. Støren, P. O. Aamodt, *The Quality of Higher Education and Employability of Graduates*, „Quality in Higher Education”, 2010, Vol. 16 (3), s. 297–313.

³³ Ibidem, s. 301–302.

³⁴ J. Hemsley-Brown, *Market heal thyself...*, op. cit., s. 118–119.

³⁵ *Szkolnictwo wyższe 2013*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2013, s. 10.

³⁶ Np. J. Harding, *Financial circumstances, financial difficulties and academic achievement among first-year undergraduates*, „Journal of Further and Higher Education” 2011, Vol. 35 (4), s. 484; V. Opheim, *The economic burden of student loan repayment in Norway*, „Education Economics” 2005, Vol. 13 (4), s. 427.

w Wielkiej Brytanii – 0,9 i 0,7, we Włoszech – 0,7 i 0,8, co oznacza, że nakłady finansowe w tych latach niewiele wzrastały, a czasem nawet ulegały obniżeniu. W Australii rząd ograniczył finansowanie publiczne szkół wyższych z 77% ich dochodu w 1989 roku do tylko 44% w roku 2009³⁷.

Następował wzrost populacji studentów, także jej różnorodności. W Polsce w ostatnich dwóch dekadach nastąpiło znaczne zwiększenie liczby studentów, a lata 1995–2000 to okres określany mianem tzw. boomu edukacyjnego. Współczynnik skolarzyci netto, odsetek osób studiujących w wieku 19–24 lata, w roku 1990 wynosił 9,8%, w roku 1995 osiągnął 17,2%, w roku 2000 kształtował się na poziomie 30,6%, w roku 2005 – 38%, w roku 2010 – 40,8% i w 2011 roku – 40,6%³⁸. Jednocześnie władze wielu państw planują zwiększenie uczestnictwa młodych ludzi w szkolnictwie wyższym. Australijski rząd ustalił zwiększenie liczby studentów do 2020 roku do 40% spośród populacji w wieku 25–34 lata (kwalifikacje na poziomie studiów pierwszego stopnia lub wyższych)³⁹. W Wielkiej Brytanii do roku 2020, wzrost liczby studentów do 50% populacji (18–30 lat) i tempa wzrostu udziału z biedniejszych grup⁴⁰. Bardziej ambitne są plany władz Irlandii, gdzie dąży się, aby do roku 2020 odsetek studiujących wynosił 72% populacji w wieku 17-19 lat, przy zwiększeniu rekrutacji ze słabiej sytuowanych grup społecznych⁴¹.

Jednocześnie w wielu gremiach, a szczególnie w komisji europejskiej, narodowych, także wśród pracodawców, ponownie nasilają się w ostatnich latach dyskusje o jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym, dotyczące działań ukierunkowanych na podniesienie jakości procesu kształcenia i uczenia się studentów i wychodzenia naprzeciw potrzebom społeczeństwa uczącego się i rynku pracy, związanych z podnoszeniem jakości pracy nauczycieli, ale także studentów⁴². Po krytyce w latach dziewięćdziesiątych i późniejszych, aktualnie większość uniwersytetów i szkół wyższych podejmuje działania ukierunkowane na poprawianie zdolności do podjęcia zatrudnienia przez absolwentów poprzez rozwijanie „kluczowych kompetencji (umiejętności)”,

³⁷ M. Shah, I. Lewis, R. Fitzgerald, *The renewal of quality assurance in Australian higher education: the challenge of balancing academic rigour, equity and quality outcomes*, „Quality in Higher Education” 2011, Vol. 17 (3), s. 271.

³⁸ Na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse...*, op. cit.

³⁹ M. Shah, I. Lewis, R. Fitzgerald, *The renewal of quality assurance...*, op. cit., s. 269.

⁴⁰ Ibidem, s. 269.

⁴¹ *National plan for equity of access to higher education 2008-2013, Mid-term review*, Higher Education Authority, Dublin 2010.

⁴² Np. *High Level Group on the Modernisation of Higher Education, Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, June 2013; A. Kraśniewski, *Jak przygotowują program...*, op. cit.

„przenośnych kompetencji (umiejętności)” lub „właściwości absolwentów”⁴³. Podejmowanie takich działań jest potrzebne, ponieważ niestety nadal występuje luka między tym, czego potrzebują pracodawcy i uczenie się przez całe życie i tym, co zapewnia uczelnia⁴⁴. Oznacza to, że nasze kryteria efektywnego kształcenia muszą ewoluować, aby stale odzwierciedlały konteksty, w których kształcenie i uczenie się jest podejmowane⁴⁵, ale także, jak podkreśla Kazimierz Denek, powinniśmy pomagać studentom w rozpoznawaniu wartości tak, aby mogli żyć z nimi w zgodzie⁴⁶.

Z analizy kontekstów, w których aktualnie funkcjonuje szkolnictwo wyższe wynika potrzeba zmian, które znajdują już odzwierciedlenie w dydaktyce akademickiej, w przemianach w systemie kształcenia, w zakresie jego elementów przedmiotowych, jak i podmiotowych, ale także w kształceniu m.in. na studiach pedagogicznych.

2. Przemiany w przedmiotowych elementach systemu kształcenia

Przedstawione zmiany w różnych sferach życia społeczeństwa spowodowały, że od ostatnich dekad XX wieku zaczęły postępować przemiany w filozofii, teorii i praktyce edukacyjnej, w systemie kształcenia będące wyrazem nowych potrzeb i oczekiwań.

Ważnym źródłem inspiracji do zmian stały się międzynarodowe raporty oświatowe⁴⁷. Jak akcentuje Teresa Hejnicka-Bezwińska: „Dostarczają idei, kategorii pojęciowych i przesłanek do innego myślenia o edukacji, czyli budowania społecznego dyskursu o edukacji”⁴⁸. Wskazują nadzieje, wyzwania, a także cele strategiczne, ku którym powinna zmierzać edukacja. Nastąpiły przemiany w filozofii edukacyjnej, w której poddano krytyce edukację adaptacyjną, eksponując walory krytyczno-kreatywnej. Postąpiło wyraźne umacnianie się orientacji humanistycznej w dydaktyce⁴⁹. Skutkiem nowego myślenia o edukacji jest szereg postępujących przemian w teorii i praktyce edukacyjnej na wszystkich jej poziomach i obszarach. Znaczącym następstwem

⁴³ A. Brew, *Transforming academic practice through scholarship*, „International Journal for Academic Development” 2010, Vol. 15(2), 109.

⁴⁴ M. Kocór, A. Strzebońska, K. Keler, *Kogo chcą zatrudniać pracodawcy?*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2012.

⁴⁵ M. Devlina, G. Samarawickrema, *The criteria of effective teaching in a changing higher education context*, „Higher Education Research & Development” 2010, Vol. 29 (2), s. 111–124.

⁴⁶ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań 2011, s. 79.

⁴⁷ Np. F. Mayor, J. Binde i in., *Przyszłość świata...*, op. cit.; *Edukacja, jest w niej ukryty skarb...*, op. cit.; *Biała księga...*, op. cit., i inne.

⁴⁸ T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia, możliwości*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2000, s. 49.

⁴⁹ Np. S. Palka, *Dialog w dydaktyce ogólnej i praktyce kształcenia*, (w:) A. Karpińska (red.), *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*, Trans Humana, Białystok 2003; idem, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, 1999.

powstawania i rozwoju społeczeństwa uczącego się jest wydłużenie czasu edukacji – do uczenia trwającego przez całe życie, umożliwienia uczenia się dla każdego i dla wszystkich, na wszystkich etapach życia, a szczególnie po zakończeniu edukacji obowiązkowej.

Przemiany w teorii i praktyce edukacyjnej, chociaż ich tempo i rozmiar jest zróżnicowane znajdują odzwierciedlenie w postępujących zmianach w systemie kształcenia. Jest to niezbędne, ponieważ, jak podkreśla Wincenty Okoń: „(...) poszukiwanie systemu kształcenia dostatecznie zharmonizowanego z szybko zmieniającymi się warunkami życia społecznego i dostatecznie dynamicznego, jest sprawą najważniejszą”⁵⁰. Jeśli w społeczeństwie następują zmiany systemowe, to również teoria i praktyka kształcenia wymaga zmian systemowych, w przeciwnym wypadku nie będą odpowiadały nowym potrzebom. System kształcenia charakteryzują wzajemnie powiązane ze sobą elementy przedmiotowe i podmiotowe i dlatego, jak zauważa Tadeusz Lewowicki „zgodnie ze swoistą logiką systemu dydaktyczno-wychowawczego i związkami między poszczególnymi jego elementami, każda znaczniejsza zmiana dokonana w jednym z elementów może przyczynić się do sprawniejszego funkcjonowania całego systemu wtedy, gdy odpowiednim zmianom ulegają także inne elementy”⁵¹. Analiza przemian w teorii i praktyce edukacyjnej wykazuje, że powodują one szereg następstw dla wszystkich elementów systemu kształcenia – celów, treści, procesu, stosowanych metod, środków i form (Schemat 1).

Przez dziesiątki lat w kształceniu na różnych poziomach, również w szkolnictwie wyższym dominowało dążenie ku osiągnięciu celów poznawczych, przy względnie nie docenianiu pozostałych – pozapoznawczych (afektywnych i psychomotorycznych), które to w ostatnich latach nabierają coraz większego znaczenia w obliczu szybko postępujących przemian i zagrożeń w otaczającej nas rzeczywistości. Dlatego w tym kontekście, z uznaniem należy przyjąć Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 23 kwietnia 2008⁵² i opracowanie na ich podstawie w wielu krajach Europy, a także w Polsce opisu efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i właśnie kompetencji społecznych uzyskanych przez osobę uczącą się po zakończeniu pewnego okresu kształcenia⁵³. Nadanie nowej rangi celom kształcenia w sferze pozapoznawczej w dydaktyce ogólnej⁵⁴ oznacza głęboką i pożądaną przemianę w dydaktyce szkoły

⁵⁰ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 62.

⁵¹ T. Lewowicki, *Proces kształcenia w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1988, s. 11.

⁵² *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 23 kwietnia 2008...*, op. cit.

⁵³ A. Kraśniewski, *Jak przygotowywać program...*, op. cit., s. 32–55.

⁵⁴ E. Szadzińska, *Niektóre uwarunkowania przemiany celów kształcenia w dydaktyce ogólnej*, (w:) V. Rodek, E. Szadzińska, I. Wendereńska, *Przemiany celów kształcenia*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2012.

SCHEMAT 1. Kierunki przemian w systemie kształcenia

System kształcenia	Kierunek zmian	
	Od	Do
Cele	dominacji celów poznawczych	integracji celów poznawczych i pozapoznawczych
	wiedzieć że, wiedzieć dlaczego, wiedzieć jak	wiedzieć, czynić, być
Treści	priorytetu teorii wobec praktyki	integracji teorii i praktyki
	od wiedzy pozakontekstowej	wiedzy kontekstowej i autentycznych, pochodzących z praktyki zadań
	wiedzy ujętej w dyscypliny i przedmioty	wiedzy interdyscyplinarnej, skoncentrowanej na problemach
	koncentrowania się na przekazywaniu wiedzy	koncentrowania się na udzielaniu pomocy w jej rozumieniu
	klasycznego programu kształcenia	kształcenia modułowego
	eksponowania w programach liberalizmu	eksponowania w programach przygotowania do zawodu
Proces	kształcenia kierowanego przez nauczyciela	kształcenia skoncentrowanego na uczących się i współpracy z nauczycielem
	aktywności i inicjatywy nauczyciela, jego kontroli i jego odpowiedzialności	wspólnej aktywności, inicjatywy, kontroli i odpowiedzialności
	koncentrowania się na prezentowaniu materiału	koncentrowania się na zapewnianiu, że realizowane są potrzeby uczących się
	utrzymywania stałego czasu uczenia się	zezwalania uczącym się na osiągnięcie pożądaných wyników w czasie, którego potrzebują
	oceniania zdolności uczenia się	oceniania osiągnięć i kompetencji
	oceniania wg norm	oceniania wg kryteriów i standardów
Metody	kształcenia pasywnego	kształcenia aktywnego
	tradycyjnego uczenia się	kształcenia przez refleksję, doświadczenie i działanie
	dominacji monologu	dominacji dialogu
Formy i środki	kształcenia tradycyjnego	wykorzystywania w kształceniu technologii informacyjnych i komunikacyjnych
	kształcenia zbiorowego, frontalnego	kształcenia w zespołach, opartego na współdziałaniu
	kształcenia twarzą w twarz	kształcenia na odległość poprzez media

Źródło: A. Krajewska na podstawie: A. Krajewska, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego...*, op. cit., s. 103

wyższej. Wprawdzie określanie kompetencji społecznych nastęrcza wiele trudności spowodowanych głównie brakiem precyzyjnego określenia, czym są kompetencje społeczne, a także wywołuje uzasadnione dyskusje nad ich rozróżnianiem, zakresem⁵⁵,

⁵⁵ Np. M. Nowak-Dziemianowicz, *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, IBE, Warszawa 2012, s. 9–20; E. Chmielecka, *Kompetencje personalne i społeczne*, (w:) E. Chmielecka (red.), *Autonomia*

sposobami weryfikacji. Sądzę jednak, że pomimo problemów w określaniu efektów kształcenia w zakresie kompetencji społecznych trzeba podejmować próby ich udoskonalania, ponieważ eksponują kształtowanie u studentów autonomii i odpowiedzialności w myśleniu i działaniu, a więc właściwości wcześniej marginalizowanych, a tak bardzo aktualnie pożądanych, warunkujących to, jaka jednostka jest i jak działa.

Warto także zwrócić uwagę na przemiany w zakresie treści kształcenia. Jak podkreśla K. Denek, „dotychczasowy izolacjonizm dydaktyczny zastąpić trzeba «treściami w kontekście» czyli tego, co bliskie i oczekiwane przez studentów”⁵⁶. Wyraźnie akcentuje się potrzebę integracji teorii z praktyką, wiedzy powiązanej z praktycznym działaniem. Wraz z rozwojem koncepcji uczenia się przez działanie, uczenie się przez praktykę znalazło coraz większe zainteresowanie. Wystąpiły tendencje do kształcenia modułowego, co powoduje, że studentom coraz częściej przedstawia się programy przedmiotów lub cykli zajęć, z których dokonują oni wyboru zgodnie z własnymi zainteresowaniami. Jednocześnie potrzeba lepszego dostosowania kompetencji absolwentów do potrzeb rynku pracy wymaga od uczelni szerszego niż dotychczas współdziałania przy tworzeniu oferty edukacyjnej z interesariuszami zewnętrznymi. Postuluje się zwiększenie możliwości kształcenia zindywidualizowanego, „odejście od myślenia w kategoriach «jeden model dla wszystkich» i – na ile to możliwe – dostosowanie przez uczelnię swej oferty do potrzeb indywidualnego odbiorcy (studenta), a nie dopasowanie studenta do zunifikowanego modelu określonej formy kształcenia”⁵⁷. Geneza przemian w zakresie przebiegu procesu kształcenia sięga lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych minionego stulecia, gdy zaczęły rozwijać się nowe koncepcje teoretyczne dotyczące mechanizmów leżących u podstaw myślenia, rozumowania i uczenia się człowieka. W czasie gdy szeroko akceptowano teorię behawioryzmu w teorii uczenia się, proces nauczania był ukierunkowany na nauczyciela, ale gdy zaczęły rozwijać się inne teorie uczenia się – koncepcje psychologii humanistycznej, psychologii poznawczej w tym konstruktywizmu poznawczego i społeczno-kulturowego, proces nauczania i kształcenia stawał się coraz bardziej skoncentrowany na uczącej się jednostce, wyzwaniu jej aktywności, samodzielności, odpowiedzialności, przy wspomaganie i współpracy nauczyciela poprzez wykorzystanie relacji dialogowych⁵⁸. Jednocześnie na skutek krytyki dominujących przez lata sposobów oceniania, eksponujących zdolności uczenia się według norm, następuje przejście do oceniania

programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, MNiSzW, Warszawa 2010, s. 139–140.

⁵⁶ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań 2011, s. 63.

⁵⁷ A. Kraśniewski, *Kształcenie*, (w:) R. Z. Morawski (red.), *Polskie szkolnictwo wyższe...*, op. cit., s. 217.

⁵⁸ Np. M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, PWN, Warszawa 2011, s. 25–40; E. Szadzińska, *Podstawy poznawcze procesu kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersyte-

kompetencji według ustalonych kryteriów i/lub standardów. Proces ten wymaga sprecyzowania zachowań, które powinien student wykazać, aby osiągnąć cele lub efekty kształcenia i nie jest zależny od wyników uzyskiwanych przez innych studentów.

Konsekwencją przyjęcia w teorii i praktyce nowych koncepcji nauczania i uczenia się ukierunkowanych na jednostki uczące się, pobudzanie ich aktywności, samodzielności, wyzwalanie inicjatywy, przy wsparciu i pomocy nauczyciela, jest wzrost znaczenia w procesie kształcenia (nauczania i uczenia się) metod aktywizujących, problemowych, odwołujących się do doświadczenia, działania i dialogu. Ich stosowanie wymaga od jednostek aktywności, zaangażowania, odpowiedzialności, ale jednocześnie umożliwia rozwijanie umiejętności interpersonalnych, komunikacyjnych. Preferencje zyskują marginalizowane wcześniej formy organizacyjne – pracy w grupach (zespołach), które umożliwiają rozwijanie umiejętności współdziałania, podejmowania decyzji, rozwiązywania konfliktów, ale także kształtują poczucie odpowiedzialności za podejmowane działania lub ich zaniechanie.

W ostatnich latach nastąpiły także przemiany w stosowanych środkach dydaktycznych. Rozwój nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych i proponowanych w nich usług umożliwia wzrost elastyczności i innowacyjności w kształceniu i uczeniu się poprzez pokonywanie barier dotyczących odległości i wyboru czasu uczenia się, zapewnianie nowych możliwości dla jednostek i grup, ułatwianie interakcji z innymi uczącymi się i nauczycielami (np. grupy dyskusyjne, poczta głosowa, wideokonferencje)⁵⁹.

Wskazane kierunki i głębokość przemian w systemie kształcenia posiadają znaczące następstwa dla dydaktyki akademickiej, powodują istotne zmiany w zakresie jego elementów przedmiotowych, jak również podmiotowych – dotyczących roli nauczyciela i uczących się oraz relacji interpersonalnych między nimi, co analizuję w dalszej części opracowania.

3. Koncepcje teoretyczne – źródło przemian w podmiotowych elementach systemu kształcenia

Nowe koncepcje psychologiczne i konstruktywistyczne wywarły istotny wpływ na przemiany w podmiotowych elementach systemu kształcenia, spowodowały poszerzenie wiedzy na temat istoty procesów nauczania i uczenia się, czynników warunkujących ich efektywność, w tym także roli nauczyciela i uczących się. Źródłem poszerzenia wiedzy w tym zakresie jest także rozwój teorii komunikacji, współzależności

tu Śląskiego, Katowice 2012, s. 24–42; M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2001, s. 7–76.

⁵⁹ Np. S. Juszczak, *Rewolucja informacyjna...*, op. cit., s. 202–212.

społecznej, ustalenia teorii prakseologicznych akcentujących znaczenie współdziałania w działaniach ludzkich.

3.1. Rola nauczyciela i uczących się w koncepcjach psychologicznych i konstruktywistycznych

Przez znaczny okres XX wieku akceptowano behawioryzm w teorii uczenia się, a proces nauczania był ukierunkowany na dominację nauczyciela. Znaczące zmiany nastąpiły w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych minionego wieku, w rezultacie rozwoju innych teorii uczenia się, m.in., koncepcji psychologii humanistycznej, psychologii poznawczej w tym konstruktywizmu poznawczego i społeczno-kulturowego, w których proces nauczania stawał się coraz bardziej skoncentrowany na uczącej się jednostce, przy wzroście znaczenia jej aktywności i współpracy w relacjach interpersonalnych.

3.1.1. Behawioryzm i psychologia humanistyczna

Behawioryzm – kierunek w psychologii, który rozwinął się w drugiej połowie XIX wieku, po opublikowaniu przez Karola Darwina teorii ewolucji⁶⁰. W rezultacie zaczęto uważać człowieka za biologiczną kontynuację świata zwierząt. Wskazywano, że chociaż ludzie z licznych powodów różnią się od zwierząt, to występuje także wiele podobieństw, głównie pod względem biologicznym. Dlatego przyjmowano, że badanie procesów biologicznych u zwierząt umożliwi ich badanie u ludzi. Jednocześnie pomijano potrzebę badania psychiki ludzkiej, umysłu. W konsekwencji nastąpił rozwój badań psychologicznych nad zwierzętami, które uogólniano na prawidłowości dotyczące ludzi. Behawioryści opisywali zachowanie jako relację S-R (S – bodziec, R – reakcja), co wskazywało, że zachowanie jest przejawem reakcji na bodźce zewnętrzne, a powiązania między nimi są nabywane poprzez uczenie się. Ludzie, tak jak zwierzęta, rodzą się z nielicznymi wrodzonymi reakcjami (bezwarunkowymi), które umożliwiają uczenie się, nabywanie kolejnych reakcji (warunkowych)⁶¹.

Ustalono dwa podstawowe mechanizmy odpowiedzialne za proces uczenia się – warunkowanie klasyczne i instrumentalne. Iwan Pawłow, wykrył i scharakteryzował warunkowanie klasyczne. Ustalił, że wywoływanie reakcji na bodziec naturalny u psa (żywność), powoduje reakcję bezwarunkową (wydzielanie śliny), a włączenie

⁶⁰ T. Towaszewski, *Wstęp do psychologii*, PWN, Warszawa 1971, s. 68–80.

⁶¹ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania...*, op. cit., s. 31; D. C. Philips, J. F. Soltis, *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, przekł. E. Jusewicz-Kalter, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 37–42.

nowego bodźca (dzwonka) i powtarzanie go powoduje reakcję warunkową, staje się bodźcem warunkowym. Natomiast Edward L. Thorndike, który poczynił największe zasługi dla psychologii uczenia się i nauczania opisał warunkowanie instrumentalne, w którym podstawowe znaczenie posiada wzmocnienie. Sformułował prawa uczenia się, dokładniej: prawo efektu i prawo ćwiczenia. Zauważył, że jeśli reakcja na bodziec sprawia uczącemu się przyjemność, jest nagrodą, to będzie to zachowanie w przyszłości częściej powtarzało. Ponadto połączenie między bodźcem i reakcją ulega wzmocnieniu, gdy dane zachowanie jest częściej ćwiczone⁶². Uczenie się – według warunkowania klasycznego – może opierać się jedynie na zastępowaniu bodźca naturalnego bodźcem warunkowym, a w uczeniu się instrumentalnym każda reakcja na każdy bodziec może być wzmocniona lub nagrodzona. Wśród psychologów badających warunkowanie instrumentalne w uczeniu się szczególnie istotne są także ustalenia Burrhusa F. Skinnera⁶³. Badając zwierzęta ustalił, że działania lub reakcje nie muszą być nagradzane lub wzmacniane za każdym razem, a uczenie się jest skuteczne, jeśli nagroda występuje dość często, ale w sposób przypadkowy. Rezultaty przeprowadzonych badań wykorzystał do analizy uczenia się człowieka z wykorzystaniem maszyny dydaktycznej, a także tekstu programowanego. Osobom uczącym się przedstawia się materiał do opanowania w małych jednostkach i udzielają odpowiedzi na kolejne pytania. Udzielenie właściwej odpowiedzi sprawia ludziom zadowolenie. Jeśli odpowiedź jest prawidłowa uczący się natychmiast otrzymuje potwierdzenie i przechodzi do kolejnej, jeśli natomiast jest błędna otrzymuje inne pytania, których celem jest ułatwienie zrozumienia materiału. Pod wpływem B. F. Skinnera stosowanie maszyn dydaktycznych upowszechniło się⁶⁴, chociaż idea nauczania programowanego wciąż ma swoich zwolenników, jak i przeciwników. Pewne przejawy behawioryzmu można zauważyć również we współczesnym nauczaniu, występują w nauczaniu wspomaganym komputerowo, w programach uczenia się sprawnościowego.

Z behawiorystycznych koncepcji uczenia się wynikają następujące wnioski dla jego istoty, roli nauczyciela i jednostek uczących się:

- uczenie się oznacza proces rozszerzania możliwych zachowań jednostki; jest procesem raczej mechanicznym; jest czymś, co przytrafia się jednostce, a nie czymś, co uczący się czyni, osiąga;

⁶² M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania...*, op. cit., s. 33; D. C. Philips, J. F. Soltis, *Podstawy wiedzy...*, op. cit., s. 43–44.

⁶³ Ibidem, s. 45–48.

⁶⁴ W Polsce, np. Cz. Kupisiewicz, *Metody programowania dydaktycznego*, wyd. 2, PWN, Warszawa 1975; idem, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1974.

- uczenie się umożliwia zaistnienie warunkowania klasycznego lub instrumentalnego, powstawanie powiązań między bodźcami i reakcjami, które zależą od sytuacji zewnętrznej;
- zadaniem nauczyciela jest takie organizowanie i kierowanie sytuacjami dydaktycznymi, w tym stosowanie wzmocnień pozytywnych lub negatywnych, aby takich powiązań powstało jak najwięcej i aby były trwałe;
- uczniowie pozbawieni są kontroli nad własnym zachowaniem, a kontrolę sprawuje nauczyciel.

Odmienne ujęcie roli nauczyciela i jednostek uczących się występuje w psychologii humanistycznej. Wprawdzie psychologowie z tego nurtu nie zajmowali się systematycznymi badaniami nad uczeniem się i nauczaniem, to jednak ich postulaty teoretyczne posiadają istotne znaczenie w tym zakresie. Przyjmowali, że człowiek jest autonomicznym podmiotem, przyjmuje postawę badawczą wobec rzeczywistości, działa świadomie i celowo. Pełna natura człowieka znajduje swój wyraz w kontaktach z innymi, w otwartości na innych, w dialogu i wzajemnej komunikacji. Jednocześnie eksponuje się znaczenie wolnej woli jednostki i odpowiedzialności za siebie i swój rozwój⁶⁵.

Wybitnym przedstawicielem nurtu humanistycznego jest Carl R. Rogers, nowatorski psychoterapeuta i psycholog, który ustalenia w obszarze psychoterapii przeniósł do edukacji⁶⁶. Jest zwolennikiem optymistycznego poglądu na potencjał tkwiący w każdej istocie ludzkiej, w braku sił hamujących jej rozwój, w jej dążeniu do rozwoju personalnego, zdrowia psychicznego i dojrzałości. W swej koncepcji edukacji wskazał na potrzebę koncentrowania się na samej jednostce uczącej się, co wyeksponował w określeniu „*uczeń – centrum uczenia się*”⁶⁷. Zauważył, że dotychczasowe nauczanie pojmowane jako przekaz wiedzy i umiejętności, w zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości, o intensywnym rozwoju wiedzy, nowoczesnych technologii, tempie narastania nowych informacji nie zapewnia odpowiedniego przygotowania do funkcjonowania w jej uwarunkowaniach. Opracował koncepcję „*znaczącego uczenia się*”, wykorzystania w edukacji szkolnej naturalnej zdolności i chęci uczenia się uczniów, jako naturalnego instrumentu zaspokajania potrzeb poznawczych, znaczącego czynnika rozwoju osobowego, który można i należy doskonalić⁶⁸. Wśród istotnych cech „*znaczącego uczenia się*” C. R. Rogers akcentuje następujące: „(...) własna inicjatywa (...) osobiste zaangażowanie, polegające na aktywności całej osoby, zarówno w aspek-

⁶⁵ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania...*, op. cit., s. 35–36.

⁶⁶ C. R. Rogers, *O stawianiu się osobą*, przekł. M. Karpiński, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2002; idem, *Freedom to learn for the 80's*, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company, 1983.

⁶⁷ M. A. L. Blackie, J. M. Case, J. Jawitz, *Student-centredness: the link between transforming students and transforming ourselves*, „Teaching in Higher Education” 2010, Vol. 15 (6), s. 638.

⁶⁸ M. Kościelniak, *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 12–13.

cie kognitywnym, jak i emocjonalnym (...) 'sensowność' – uczenie się powinno mieć istotne znaczenie dla uczącej się osoby (...), związek z rzeczywistymi potrzebami (...), ewaluacja dokonywana przez uczącego się (...) uczenie się jest 'znaczące', gdy wywiera wpływ na pojawianie się zmian w zachowaniu, postawach, w całej osobowości ucznia"⁶⁹.

Zasadnicze zadania edukacji C. R. Rogers wyznacza facylitacji „*znaczącego uczenia się*” – w ułatwianiu, wspieraniu, wspomaganium, w którym istotne znaczenie posiadają postawy nauczyciela wobec uczących się przejawiane w personalnych relacjach między nimi⁷⁰:

- autentyzm nauczyciela, szczerość, zgodność między wewnętrzną sferą nauczyciela i jego zewnętrznym wyrazem, które wymagają, aby oblicze nauczyciela prezentowane podczas zajęć nie różniło się od przejawianego w badaniach lub życiu rodzinnym;
- bezwarunkowa akceptacja, pozytywny stosunek do uczących się, docenianie ich, postawa autentycznej troski o drugiego człowieka, wykluczająca chęć zdominowania;
- niedyrektywna postawa nauczyciela wobec uczących się nie oznacza bierności, ale powstrzymywanie się od działań hamujących aktywność uczących się;
- empatia i rozumienie sytuacji uczących się, wczuwanie się w ich przeżycia.

Prezentowane poglądy są wyrazem humanistycznego podejścia do procesu nauczania i uczenia się. Uczenie się jednostki wymaga wyzwolenia jej naturalnych chęci i zdolności uczenia się, jest przejawem aktywności, zarówno w wymiarze poznawczym, jak i pozapoznawczym, wymaga inicjatywy, zaangażowania i odpowiedzialności. Działania nauczyciela są ukierunkowane na ułatwianie, wspieranie i wspomaganie uczenia się jednostek, wymagają autentycznych zachowań, pozytywnego stosunku do uczących się, rozumienia ich sytuacji, odpowiedzialności i dlatego ułatwiają współpracę z uczącymi się. Pozytywne relacje z nauczycielem powodują, że uczący się nie odczuwają zagrożenia, ale są zachęceni do aktywności. Pomaganie uczącym się przenosi edukację od dostarczania wiedzy statycznej do dialogowych relacji, w których wiedza jest współkreowana.

Prace C. Rogersa, ustalenia psychologów w zakresie istoty uczenia się, nauczania, ich uwarunkowań, stanowiły znaczącą inspirację dla innych autorów. Donna Brandes i Paul Ginnis w opracowaniu wydanym w 1986 roku sprecyzowali zasady realizacji koncepcji „*student – centrum uczenia się*”⁷¹: student ponosi pełną odpowiedzialność

⁶⁹ Ibidem, s. 19–20.

⁷⁰ Ibidem, s. 24–30; M. A. L. Blackie, J. M. Case, J. Jawitz, *Student-centredness...*, op. cit., s. 639.

⁷¹ Za: J. Bogaj, *Kształcenie skoncentrowane na studentach, tzw. Student Centered Learnig (SCL): co się za tym kryje?*, Raport, Warszawa, sierpień 2010, s. 11–12.

za swoją naukę; konieczne jest zaangażowanie i uczestnictwo w uczeniu się; relacje między nauczycielem i uczącymi się są bardziej zrównoważone, wspomagają rozwój; nauczyciel staje się facylitatorem; uczący rozwija się zarówno w sferze afektywnej, jak i poznawczej. Jednocześnie koncepcja kształcenia skoncentrowanego na nauczycielu zaczęła być coraz bardziej krytykowana. Robert B. Barr i John Tagg, dostrzegając potrzebę zaktualizowania edukacji, postulowali zmianę jej paradygmatu – z paradygmatu kształcenia na paradygmat uczenia się, co jak podkreślali „(...) kończy uprzywilejowaną pozycję nauczyciela”⁷². David Kember, scharakteryzował dwa ogólne kierunki nauczania: koncepcja skoncentrowana na nauczycielu, który dostarcza studentowi materiału do nauczania się i skoncentrowana na studencie, w której eksponuje się jego aktywną rolę w rozumieniu materiału. W bardzo przydatnej analizie tych kierunków wspiera innych autorów w akceptacji koncepcji „*student – centrum uczenia się*” i podkreśla, że wiedza jest konstruowana przez studentów, a nauczyciel jest raczej facylitatorem uczenia się niż przekazującym wiedzę⁷³. Natomiast Ronald Harden i Joy Crosby określili koncepcję nauczania skoncentrowanego na nauczycielu, który transmituje wiedzę od eksperta do nowicjuszy, a jako jej przeciwieństwo wskazali nauczanie skoncentrowane na uczeniu się studenta i „tym, co studenci robią, aby je pozyskać niż na tym, co czyni nauczyciel”⁷⁴. Takie ujęcie eksponuje działania studentów w procesie uczenia się.

Z analizy koncepcji kształcenia ukierunkowanego na studenta wynika pojmowanie istoty nauczania i uczenia się, a także roli nauczyciela i uczących się:

- aktywność uczących się i wsparcie nauczyciela;
- eksponowanie głębokiego uczenia się i rozumienia;
- wzrost odpowiedzialności i poczucia obowiązku wśród uczących się;
- wzrost poczucia autonomii w uczących się;
- współzależność między nauczycielem i uczącymi się;
- wzajemny szacunek w relacjach między nauczycielem i jednostkami uczącymi się;
- refleksyjny stosunek nauczyciela i uczących się do procesu nauczania i uczenia się.

⁷² R. B. Barr, J. Tagg, *From teaching to learning: A New Paradigm for Undergraduate Education*, „Change” 1995, Vol. 27 (6), s. 13.

⁷³ D. Kember, *A reconceptualisation of the research into university academics conceptions of teaching*, „Learning and Instruction” 1997, Vol. 7 (3), s. 255–275.

⁷⁴ R. M. Harden, J. Crosby, *AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher*, „Medical Teacher” 2000, Vol. 22 (4), s. 335.

3.1.2. Konstruktywizm poznawczy i społeczno-kulturowy

Konstruktywizm jest różnie określany, w literaturze Stefan Mieszalski, posługuje się określeniem orientacja i zauważa, że „obejmuje liczne, nie zawsze zgodne względem siebie stanowiska i bezpośrednio nie dotyczy teorii nauczania. Jej głównymi przedmiotami są bowiem teoria wiedzy i teoria uczenia się”⁷⁵. Podobnie precyzuje Stanisław Dylak: „teoria wiedzy, poznawania i uczenia się”⁷⁶. Konstruktywizm można określić jako „filozofię uczenia się”⁷⁷, „teoretyczną podstawę procesu uczenia się”⁷⁸, „jako teorię uczenia się”⁷⁹. W podstawowych założeniach konstruktywizmu przyjmuje się, że wiedza jest konstruowana przez aktywny podmiot poznający, ale także konstruowana społecznie. Uczenie się jest poszukiwaniem znaczeń, to proces stałego ich negocjowania przez uczenie się i współpracę.

W konstruktywizmie, orientacji złożonej i uwikłanej w różne nuty filozoficzne można wyróżnić wielowątkowy konstruktywizm poznawczy związany z koncepcją rozwoju poznawczego Jeana Piageta oraz konstruktywizm społeczno-kulturowy, którego geneza sięga m.in., koncepcji rozwoju i uczenia się Lwa S. Wygotskiego. W związku z tym, że wspomniane tu koncepcje były już w literaturze szczegółowo prezentowane⁸⁰ dlatego w tym opracowaniu przedstawiam ich podstawowe założenia, a eksponuję kwestie związane z relacjami między nauczycielem i uczącymi się, ich rolą i właściwościami.

Wiele z tego, co wiemy o rozwoju poznawczym pochodzi z pracy J. Piageta (1896–1980), który wskazał stadia, kolejno postępujące etapy w rozwoju poznawczym jednostki. Uważał, że tempo przejścia z jednego etapu do kolejnego jest różne u różnych osób, a postęp w kolejnych etapach uzależniony jest od różnych determinant: dojrzwania (*maturation*), doświadczeń (*experience*) i społecznych czynników środowi-

⁷⁵ S. Mieszalski, *Związek uczenia się z nauczaniem z perspektywy konstruktywizmu*, „Ruch Pedagogiczny” 2000, nr 3–4, s. 20.

⁷⁶ S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, (w:) H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2000, s. 65.

⁷⁷ S. Juszczyk, *Konstruktywizm w nauczaniu*, (w:) T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 770.

⁷⁸ E. Piotrowski, *Konstruktywizm jako teoretyczna podstawa procesu kształcenia*, (w:) K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Proces kształcenia i jego uwarunkowania (2)*, Agencja Wydawnicza „KWADRA”, Szczecin 2003, s. 30.

⁷⁹ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 356.

⁸⁰ Np. E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2012; A. Brzezińska (red.), *Wygotski i z Wygotskim w tle*, seria *Nieobecne Dyskursy*, cz. 6, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000; B. J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, przekł. M. Babiuch, WSiP, Warszawa 1998.

skowych (*social environmental factors*). Jean Piaget podkreślał znaczenie konfliktu poznawczego (*cognitive conflict*) w uczeniu się jednostek. Wykazał, że kiedy jednostki natrafiają na nową informację, która nie pasuje do ich aktualnej umysłowej organizacji wiedzy i myśli (istniejących już struktur umysłowych), pojawia się sprzeczność, która skutkuje brakiem równowagi poznawczej (*'disequilibrium'*)⁸¹. Jej przywrócenie następuje w rezultacie procesów – asymilacji i włączeniu nowych danych, informacji do posiadanych wcześniej struktur oraz akomodacji – przekształcenia istniejących struktur tak, aby były dopasowane do nowych danych, co umożliwia osiągnięcie nowej równowagi poznawczej. W ten sposób uczący się konstruuja własną wiedzę.

J. Piaget podkreślał znaczenie aktywności własnej jednostki w uczeniu się, w inicjowaniu działań, rozwiązywaniu problemów, w podejmowaniu refleksji, zastanawiania się nad otaczającą rzeczywistością, co przeciwstawiał bezpośredniemu instruowaniu i wzmacnianiu pożądanых (wymaganych) odpowiedzi. Jednocześnie wskazywał, że wiedza jednostek rozwija się w istotnym stopniu w rezultacie interakcji, wzajemnych relacji ze środowiskiem społecznym i materialnym, a doświadczenia społeczne posiadają ważne znaczenie w rozwoju poznawczym i postępujących zmianach. Koncentrował się na znaczeniu interakcji społecznych w rozwoju myślenia. Interakcje społeczne mogą powodować, że dziecko dokonuje ponownej analizy swoich pomysłów i opinii⁸². Uważał, że współdziałanie między kolegami może zachęcać, dodawać odwagi do rzeczywistej wymiany myśli i dyskusji, a taka „współpraca między dziećmi ma znaczenie tak istotne, jak w działaniach dorosłych, ma podstawowe znaczenie w rozwoju poznawczym – myślenia krytycznego, obiektywizmu i dyskursywnej refleksji”⁸³. Sam J. Piaget nie prowadził wielu prac, ale jego uczniowie stosowali te koncepcje, np. udowodnili, że interakcje między kolegami, dyskusja, debata, dialog są wyjątkowo silnym źródłem braku równowagi poznawczej, co ostatecznie powoduje korzystne zmiany poznawcze⁸⁴.

Z koncepcji J. Piageta, wynikają istotne wskazania dla roli nauczyciela i uczących się w podejmowanych działaniach:

- diagnozowanie aktualnego etapu rozwoju uczących się, aby proponowane im zadania i zalecenia, mogły ich rozwijać;
- zachęcanie uczących się, aby myśleli na swój własny sposób, analizowanie błędów uczących się, aby lepiej zrozumieć ich proces myślenia;

⁸¹ J. Piaget, *The equilibration of cognitive structures; The central problem of intellectual development*, University of Chicago Press, Chicago: IL, 1985 (praca pierwotnie opublikowana w 1975 roku).

⁸² Idem, *Mowa i myślenie u dziecka*, przekł. J. Kołodzka, PWN, Warszawa 1992.

⁸³ Za: N. Falchikov, *Learning Together. Peer tutoring in higher education*, Routledge Falmer, London and New York, 2001, s. 87.

⁸⁴ G. Ames, M. Tomasello, *When two wrongs make a right: Promoting cognitive change by social conflict*, „Developmental Psychology” 1982 (18), s. 894–897.

- uświadamianie uczącym się konfliktu między ich podejściem do problemu i cechami problemu. Prośba o formułowanie pytań, przedstawianie przeciwnych przykładów i podkreślanie niezgodności, które mogą prowadzić do braku równowagi poznawczej;
- ograniczanie oddziaływań nauczyciela, a rozbudzanie współpracy między uczącymi się;
- projektowanie procesu kształcenia tak, aby uczący się byli aktywnymi uczestnikami ich własnego uczenia się. Organizowanie środowiska uczenia się sprzyjającego współpracy jednostek, ponieważ ułatwia im konstruowanie własnej wiedzy i rozwój poznawczy.

Lew S. Wygotski (1896–1934) poddał analizie krytycznej osiągnięcia wielu współczesnych mu szkół psychologicznych. Dowodził, że najważniejszymi cechami istot ludzkich jako gatunku jest rozwinięcie języka, mowy, kształtowanie własnych narzędzi pracy i przekaz swych odkryć z jednego pokolenia na następne poprzez takie instytucje kulturowe jak szkoły⁸⁵. Opracował teorię rozwoju i badania wyższych funkcji psychicznych. W jego ujęciu psychika jednostki rozwija się w rezultacie współpracy z otaczającymi ludźmi, w efekcie istnienia więzi społecznej, działalności społecznej i zainteresowań. Środowisko społeczne, w którym żyje jednostka umożliwia jej uczenie się i rozwój⁸⁶. Interakcja społeczna, zdaniem L. S. Wygotskiego stanowi warunek rozwoju funkcji psychicznych: „(...) każda wyższa funkcja psychiczna pojawia się w rozwoju dziecka dwukrotnie; raz jako działalność zespołowa, społeczna czyli jako funkcja interpsychiczna, drugi raz jako działalność indywidualna, jako wewnętrzny sposób myślenia dziecka, jako funkcja intrapsychiczna”⁸⁷. W rezultacie interakcji społecznych wiedza jest przez podmiot konstruowana i uwewnętrzniana, jednocześnie jak podkreśla cytowany autor: „Tworzenie pojęć jest produktem kulturowego rozwoju intelektu i w ostatecznym rozrachunku zależy od środowiska”⁸⁸.

Wiele z prac L. S. Wygotskiego zostało wykonanych w kontekście uczenia się dzieci, ale późniejsze zastosowania jego koncepcji były szersze, stanowiły znaczącą inspirację dla wielu badaczy. Podstawą jego teorii jest założenie, że w każdym wieku, pełny rozwój wymaga interakcji społecznej, wzajemnego oddziaływania. Sądził, że współpraca jednostek w wysiłkach uczenia się, rozumienia i rozwiązywania problemów ma podstawowe znaczenie w konstruowaniu wiedzy i przekształcaniu uzgod-

⁸⁵ L. S. Wygotski, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge: MA 1978, s. 19–39.

⁸⁶ Por. idem, *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, przekł. A. Brzezińska i inni, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.

⁸⁷ Idem, *Wybrane prace psychologiczne*, przekł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN Warszawa 1971, s. 544.

⁸⁸ Ibidem, s. 297.

nionych poglądów w wewnętrzne struktury umysłowe, co skutkuje rozwojem poznawczym i intelektualnym. Dowodził, że zakres umiejętności, które mogą być rozwinięte pod kierunkiem dorosłych lub współdziałania z kolegami, przewyższa te, które mogą być osiągnięte pojedynczo, samodzielnie. Posłużył się pojęciem *'strefy najbliższego rozwoju'*, definiowanym jako „odległość między faktycznym rozwojem, określonym przez indywidualne rozwiązywanie problemów i poziomem potencjalnego rozwoju, określonym przez rozwiązywanie problemów pod kierunkiem dorosłych lub we współpracy z bardziej kompetentnymi rówieśnikami”⁸⁹. A więc *'strefa najbliższego rozwoju'* łączy psychologiczny pogląd na rozwój dzieci z pedagogicznym punktem widzenia na nauczanie⁹⁰. Wskazuje to na znaczenie środowiska społecznego, jego pomocy w ułatwianiu rozwoju i uczenia się jednostek, przy czym istotny jest tu poziomu współpracy między uczestnikami interakcji społecznych ukierunkowanych na określone cele.

Koncepcja L. S. Wygotskiego wskazuje na istotę uczenia się, rolę nauczyciela i uczących się w podejmowanych działaniach:

- aktywność i zaangażowanie nauczyciela i uczących się;
- wykorzystywanie przez nauczyciela metod i form wymagających interakcji, współpracy, sprzyjających konstruowaniu własnej wiedzy przez uczących się;
- zachęcanie uczących się do podejmowania inicjatyw i autonomii;
- umożliwianie uczącym się wpływu na ustalone cele;
- zapewnianie sytuacji dydaktycznych wymagających interakcji werbalnych, zachęcanie do dyskusji z kolegami i nauczycielem;
- stawianie pytań przez uczących się i zainteresowanie nauczyciela występującymi trudnościami;
- projektowanie działań stymulujących zmiany poznawcze, jak i behawioralne.

3.2. Współdziałanie jednostek w teoriach społecznych i prakseologicznych

Od pierwszych dekad XX wieku relacje interpersonalne, w działaniach ludzkich, ich uwarunkowania i efektywność były przedmiotem zainteresowań teoretyków i praktyków. Szczególnie znaczące w tym zakresie są teorie komunikacji społecznej, współzależności społecznej, a także ustalenia teorii prakseologicznych.

⁸⁹ Idem, *Mind in society...* op. cit., s. 86.

⁹⁰ M. Hedegaard, *The Zone of proximal development as basis for instruction*, (in:) L. C. Moll (ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications of sociohistorical psychology*, Cambridge University Press, New York 1990, s. 372–402.

3.2.1. Teorie komunikacji społecznej

Od wielu lat komunikacja była przedmiotem zainteresowań badaczy z obszaru nauk społecznych. Komunikacja to termin niejednoznaczny i zwykle występuje w określonym kontekście – interpersonalna, werbalna i niewerbalna, grupowa, masowa i inne. Podstawą stosunków międzyludzkich i życia społecznego jest komunikacja interpersonalna. To proces przekazywania informacji pomiędzy partnerami interakcji – nadawcą i odbiorcą, wymiana werbalnych i niewerbalnych sygnałów (symboli) w celu uzyskania lepszego poziomu współdziałania, koordynacji ludzkiej aktywności, jej funkcją jest uzgadnianie celów i zadań⁹¹.

Literatura przedmiotu zawiera wiele różnych teorii komunikacji społecznej i dlatego w rezultacie ich analizy Em Griffin przedstawia dwa odmienne podejścia do teorii komunikacji społecznej – obiektywne i interpretacyjne, wynikające z różnic w zrozumieniu natury wiedzy, natury ludzkiej, preferowania innych wartości, celów i metod badawczych⁹². W ramach tych podejść sytuuje teorie z zakresu komunikacji: interpersonalnej, grupowej i publicznej, masowej oraz kontekstu kulturowego. Natomiast znawca procesów komunikacji Robert Craig stwierdza, że teoria komunikacji przybiera formę spójnej dziedziny, gdy traktujemy komunikację jako dyscyplinę praktyczną i wyróżnia siedem tradycji zakorzenionych w teorii komunikacji, które oferują „odrębne, alternatywne terminologie” opisujące różne „sposoby wyznaczania pojęć, problemów i praktyk komunikacji”⁹³. W związku z tym wymienia tradycję: socjopsychologiczną – komunikacja jako wpływ interpersonalny; cybernetyczną – jako przepływ informacji; retoryczną – jako kunsztowne przemawianie publiczne; semiotyczną – jako proces dzielenia się znaczeniem poprzez znaki; socjokulturową – jako tworzenie i odgrywanie rzeczywistości społecznej; krytyczną – jako refleksyjne wyzwanie rzucone niesprawiedliwemu dyskursowi i tradycję fenomenologiczną – jako doświadczanie siebie i innych poprzez dialog⁹⁴.

Z punktu widzenia efektywnej komunikacji, między podmiotami w procesach edukacyjnych, szczególne znaczenie posiadają m.in., teorie komunikacji interpersonalnej – interakcjonizm symboliczny oraz teoria działania komunikacyjnego Jurgena Habermasa.

⁹¹ E. Wysocka, *Komunikacja interpersonalna*, (w:) T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 713; zob. także Z. Nęcka, *Komunikacja międzyludzka*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996, s. 109.

⁹² E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, przekł. O. i W. Kubińscy, M. Kacmajor, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 39.

⁹³ Za: E. Griffin, *Podstawy komunikacji...*, op. cit., s. 54–55.

⁹⁴ Ibidem, s. 54–68.

Interakcjonizm symboliczny to teoria opracowana w pierwszych dekadach XX wieku przez George H. Meada⁹⁵, a rozwijana przez jego ucznia i następcę Herberta Blumera. Słowo „symboliczny” w nazwie teorii oznacza przypisywanie szczególnej roli znakom języka (symbolom), które stanowią punkt wyjścia dla wspólnego zrozumienia kultur, norm i form zachowań społecznych, a ich znaczenie pojawia się jako produkt interakcji między ludźmi, jest negocjowane poprzez użycie języka i stąd określenie „interakcjonizm”⁹⁶. Teoria opisuje mechanizmy komunikacji interpersonalnej. H. Blumer sprecyzował trzy główne jej zasady dotyczące znaczenia, języka i myśli, z których wynikają wnioski na temat kreowania własnego Ja oraz socjalizacji prowadzącej do tworzenia większej społeczności⁹⁷. Ludzie podejmujący interakcję z innymi w komunikacji interpersonalnej opierają się na znaczeniach, które im przypisują, co pozwala określić formę i sposób komunikowania, jego cel oraz zadania. Znaczenie wynika z określenia tego, kim jest osoba, z którą wchodzi w interakcję i jest negocjowane w procesie interakcji symbolicznej poprzez użycie języka, który „jest bodźcem wpływającym tak samo na osobę mówiącą, jak i na osobę słuchającą”⁹⁸. Na interpretację symboli wpływają indywidualne procesy myślowe o charakterze wewnętrznego dialogu, który G. H. Mead nazwał rozumowaniem. W tym ujęciu nasze rozumienie własnego myślenia wynika z tego, że tylko człowiek obdarzony jest zdolnością do przyjmowania roli innych osób, ponieważ dzieci często przyjmują w zabawach role rodziców, a jako dorośli nadal próbujemy stawiać się w miejsce innych oraz działamy tak, jak oni sami mogliby działać, chociaż może to być bardziej podświadome⁹⁹. Podstawową rolę w tej teorii pełni koncepcja znaczenia w kontekście społecznym, który stanowi sytuacja wzajemnego oddziaływania oraz koncepcja interakcji. Negocjowanie znaczeń w procesie interakcji symbolicznej, wyobrażanie siebie na miejscu kogoś innego, umożliwił działającym lepszą ocenę skutków swoich działań i zwiększa szanse na współdziałanie z innymi, także w działaniach edukacyjnych.

J. Habermas, w latach sześćdziesiątych XX wieku, opracował teorię pragmatyki uniwersalnej, której zadanie polega na znalezieniu uniwersalnych warunków potencjalnego porozumienia między ludźmi. Wyprowadził z niej teorię działania komunikacyjnego, w której podstawą jest założenie, że porozumienie, jakie aktorzy próbują osiągnąć dzięki komunikacji jest traktowane przez partnerów interakcji jako stały warunek konstytuujący ich komunikację, a jednocześnie aktorzy mają intencję wzajemnego zro-

⁹⁵ G. H. Mead, *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, przekł. L. Wolińska, PWN, Warszawa 1975.

⁹⁶ H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, przekł. M. Wojdak-Piątkowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 25–26.

⁹⁷ E. Griffin, *Podstawy komunikacji...*, op. cit., s. 76.

⁹⁸ G. H. Mead, *Umysł, osobowość...*, op. cit., s. 99.

⁹⁹ E. Griffin, *Podstawy komunikacji...*, op. cit., s. 79–80.

zumienia¹⁰⁰. Wskazywał, że poza nią istnieje wiele innych czynników warunkujących w sposób nieuświadomiony codzienną komunikację, stanowiących normy działania, aby móc się ze sobą komunikować¹⁰¹. Wymienia cztery uniwersalne roszczenia ważnościowe leżące u podstaw każdej komunikacji: „wrażać się zrozumiale – dawać coś do zrozumienia – uczynić samego siebie zrozumiałym – i wzajemnie się porozumiewać”¹⁰². Pojęcie rozumienia jest determinowane przez racjonalność komunikacyjną, którą J. Habermas określa jako „dyspozycja podmiotów, które są zdolne do mówienia i działania”¹⁰³. Dyskurs prowadzony w takich warunkach jest wolny od oddziaływań zewnętrznych i ograniczeń wynikających z samej struktury komunikacji językowej, a podmioty łatwiej dochodzą do racjonalnych działań społecznych. J. Habermas wyróżnia cztery typy działań, którym odpowiadają konkretne formy komunikacji, o odmiennym odniesieniu do świata i różnych roszczeniach ważnościowych wysuwanych przez mówiących: teleologiczne ukierunkowane na świat obiektywny o roszczeniu do prawdziwości (aktor urzeczywistnia cel lub sprawia, że następuje pożądaný stan, dobierając i w odpowiedni sposób stosując środki obiecujące powodzenie); normatywne, regulowane przez normy ukierunkowane na świat społeczny o roszczeniu do słuszności (odnosi się do członków grupy społecznej, którzy swe działanie ukierunkowują według wartości wspólnych); dramaturgiczne ukierunkowane na świat subiektywny o roszczeniu do szczerości (dotyczy uczestników interakcji stanowiących dla siebie nawzajem publiczność, której się prezentują) i komunikacyjne o refleksyjnym odniesieniu do wszystkich trzech światów o roszczeniu do porozumienia (odnosi się do interakcji przynajmniej dwóch podmiotów zdolnych do mówienia i działania, które wchodzi – za pomocą środków werbalnych i pozawerbalnych – w stosunki interpersonalne i porozumiewają się w celu zgodnego koordynowania planów działania i tym samym działań¹⁰⁴. Jedynie komunikacyjny typ działania „zakłada język jako medium dochodzenia do porozumienia (...) kiedy mówiący i słuchający równocześnie odnoszą się do czegoś w świecie obiektywnym, społecznym i subiektywnym, ażeby wynegocjować wspólne definicje sytuacji”¹⁰⁵. A zatem szczególnie znaczącym walorem tej teorii dla działań edukacyjnych jest wskazanie czynników warunkujących komunikację interpersonalną: wyrażać się zrozumiale – dawać coś do zrozumienia – uczynić samego siebie zrozumiałym – i wzajemnie się porozumiewać.

¹⁰⁰ H. Retter, *Komunikacja codzienna...*, op. cit., s. 45.

¹⁰¹ J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego, tom I, Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, przekł. A. M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 474–475.

¹⁰² Ibidem, s. 474.

¹⁰³ Ibidem, s. 55.

¹⁰⁴ Ibidem, s. 144–145, 159–161, 187.

¹⁰⁵ Ibidem, s. 180.

Z przedstawionych teorii komunikacji interpersonalnej wynikają istotne wnioski dla nauczycieli i uczących się:

- uzgadnianie znaczeń symboli lub obiektów przez współdziałające jednostki zwiększa zrozumienie norm i zachowań społecznych;
- komunikacja oparta na wzajemnym zrozumieniu umożliwia współdziałanie w zakresie zaspokajania potrzeb, a także rozwój indywidualny i społeczny;
- komunikacja interpersonalna służy nie tylko przekazywaniu treści, informacji, ale także budowaniu wzajemnych więzi;
- umiejętność komunikowania się z innymi ludźmi posiada istotne znaczenie dla rezultatów podejmowanych działań.

3.2.2. Teoria współzależności społecznej

Geneza teorii współzależności społecznej tkwi w psychologii postaci Kurta Koffki i psychologii pola Kurta Lewina. K. Lewin, odwołując się do podstaw psychologii postaci i poglądów K. Koffki stwierdził, że „(...) istota grupy tkwi w współzależności jej członków kreowanej przez wspólne cele, a grupy są dynamicznymi całościami, w których zmiana stanu jakiegoś członka lub podgrupy, zmienia stan innych członków lub podgrup. Członkowie grupy są wzajemnie od siebie zależni poprzez wspólne (*common*) cele”¹⁰⁶. Zwrócił uwagę na to, że aby zaistniała współzależność, musi być zaangażowana więcej niż jedna osoba lub podmiot i ludzie lub podmioty muszą wpływać na siebie, aby zmiana w stanie jednego powodowała zmianę stanu w innych. Ponadto zauważył, że zachowania ludzi w życiu są motywowane stanami napięcia, które powstają kiedy postrzegają pożądaną cel i powodują dążenie do ich osiągnięcia. Postrzeganie wspólnych celów w połączeniu z motywacją do ich osiągnięcia jest w ujęciu K. Lewina źródłem współzależności między członkami grupy¹⁰⁷.

Morton Deutsch, jeden ze studentów K. Lewina, poszerzył jego koncepcję poprzez badanie systemów powiązań różnych napięć u ludzi i w roku 1949 sformułował teorię współzależności społecznej¹⁰⁸. Wskazał dwa rodzaje społecznej współzależności – pozytywną (współpraca/współdziałanie) i negatywną (konkurowanie/rywalizacja). Współzależność pozytywna istnieje, gdy występuje pozytywny związek między jednostkami osiągającymi cel, a jednostki spostrzegają, że mogą osiągnąć swoje cele wtedy i tylko wtedy, jeśli inne osoby, z którymi wspólnie działają osiągną ich cele. Współzależność negatywna istnieje wówczas, gdy występuje negatywny związek mię-

¹⁰⁶ Za: D. W. Johnson, R. T. Johnson, *New Developments in Social Interdependence Theory*, „Genetic, Social, and General Psychology Monographs” 2005, 131 (4), s. 288.

¹⁰⁷ Ibidem, s. 288.

¹⁰⁸ M. Deutsch, *A theory of cooperation and competition*, „Human Relations” 1949, Vol. 2, s. 129–152.

dzy jednostkami osiągnięciem celu; jednostki postrzegają, że mogą osiągnąć swoje cele wtedy i tylko wtedy, gdy inne jednostki, z którymi konkurują zawiodą w osiągnięciu swoich celów. Natomiast współzależność społeczna nie istnieje, kiedy brak jest związków między jednostkami osiągnięciem celu, a one postrzegają, że osiągnięcie przez nie celów nie jest związane z osiągnięciem celów przez innych¹⁰⁹.

W latach osiemdziesiątych minionego wieku i późniejszych, David W. Johnson i Robert T. Johnson rozwijając koncepcje K. Lewina i M. Deutscha, przedstawili poszerzoną i uogólnioną postać teorii współzależności społecznej¹¹⁰. Przyjęli, że „(...) współzależność społeczna istnieje wówczas, gdy na wyniki uzyskiwane przez jednostki wpływają działania innych (...) Są dwa rodzaje współzależności społecznej – pozytywna (współpraca/współdziałanie), kiedy działania jednostek wspierają osiągnięcie wspólnych/połączonych (*joint*) celów i negatywna (konkurowanie/rywalizacja), kiedy działania jednostek hamują osiągnięcie celów każdej z jednostek”¹¹¹. Odróżnili współzależność społeczną od zależności społecznej, niezależności i bezradności. Zależność społeczna istnieje, kiedy na osiągnięcie celu przez Osobę A wpływa działanie Osoby B, ale odwrotność nie jest możliwa. Niezależność społeczna występuje, kiedy na osiągnięcie celu przez Osobę A nie wpływa działanie Osoby B i odwrotnie i jest to indywidualny wysiłek, a bezradność społeczna przejawia się, gdy ani osoba ani inni nie mogą wpłynąć na osiągnięcie przez nią celu¹¹².

W podstawowych założeniach teorii współzależności społecznej jej autorzy przyjęli, że struktura celów ludzi znajdujących się w określonej sytuacji decyduje o tym, jak jej uczestnicy wzajemnie na siebie oddziałują, a rodzaje wzajemnych relacji wyznaczają rezultaty tej sytuacji¹¹³. W interakcji, we wzajemnym oddziaływaniu jednostek istnieje możliwość wspierania i ułatwiania osiągnięcia celu przez innych lub ich hamowania i blokowania. „Ułatwianie interakcji to angażowanie się jednostek w działania, które zwiększają prawdopodobieństwo sukcesu każdej innej jednostki w osiągnięciu wspólnego/połączonego (*joint*) celu (...), a ich utrudnianie to angażowanie się jednostek w działania, które ograniczają prawdopodobieństwo pomyślnego osiągnięcia przez innych wspólnego/połączonego celu”¹¹⁴. Jednocześnie brak interakcji to angażowanie się jednostek w działania, które wspierają osiągnięcie przez nią własnych celów

¹⁰⁹ Ibidem, s. 129–140.

¹¹⁰ D. W. Johnson, R. T. Johnson, *Cooperation and competition: Theory and research*, Interaction Book Company, Edina: MN 1989; idem, *New Developments in...*, op. cit., s. 285–358; zob. A. Krajewska, *Aplikacja teorii współzależności społecznej w perspektywie edukacyjnej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 2, s. 55–68.

¹¹¹ D. W. Johnson, R. T. Johnson, *New Developments in...*, op. cit., s. 287.

¹¹² Ibidem, s. 287.

¹¹³ Ibidem, s. 292.

¹¹⁴ Ibidem, s. 293.

bez oddziaływania na osiągnięcie celów przez innych. Ponadto założyli, że źródłem współdziałania jest własna korzyść jednostki, która poszerza się o wspólne korzyści wówczas, gdy działania innych ludzi zastępują jej własne, koncentrują zaangażowanie i wzmacniają motywację jednostki na osiąganie celów zapewniających korzyści zarówno innym, jak i jednostce, co powoduje jej troskę o wzajemne relacje i otwartość na oddziaływania innych. Wykazanie zmiany – przejścia od korzyści jednostki do wspólnych korzyści jest może jednym z najważniejszych aspektów teorii współzależności społecznej. Jednocześnie D. W. Johnson i R. T. Johnson przyjęli, że pozytywna współzależność – współpraca/współdziałanie kreuje wśród członków grupy poczucie obowiązku ich wykonywania, odpowiedzialności za zakończenie wspólnie podjętych działań i ułatwianie pracy innym członkom grupy.

Po latach badań wielu badaczy nad zastosowaniem teorii współzależności społecznej w różnych obszarach, także w edukacji D. W. Johnson i R. T. Johnson opracowali teoretyczne podstawy współdziałania/współpracy w uczeniu się (*cooperative learning*)¹¹⁵. Wskazali tu teorię współzależności społecznej, a także koncepcje rozwoju poznawczego J. Piageta i L. S. Wygotskiego, w których ich autorzy akcentowali istotne znaczenie współdziałania/współpracy jednostek z bardziej zdolnymi rówieśnikami i nauczycielami dla konstruowania własnej wiedzy i postępu w rozwoju poznawczym¹¹⁶.

W koncepcji współdziałania w uczeniu się (*cooperative learning*) D. W. Johnson i R. T. Johnson przyjęli, że „(...) podstawą współdziałania jednostek w osiąganiu celów jest ich wewnętrzna motywacja, kreowana przez interakcje ukierunkowane na zachęcanie i wzajemne ułatwianie wysiłku uczenia się”¹¹⁷. Podkreślają jednak, że nie wszystkie wysiłki i starania grupy są współdziałaniem. Przydzielenie studentów do grup i prośba, by pracowali razem nie zapewni współdziałania w podejmowanych wysiłkach. Jest wiele sytuacji, w których starania, wysiłki grupy nie dostarczają oczekiwanych rezultatów. Efektywne współdziałanie w uczeniu się zależy od pięciu podstawowych elementów, których układ jest znaczący¹¹⁸. Pierwszym i najważniejszym elementem jest pozytywna współzależność, która zaistnieje wówczas, gdy członkowie grupy postrzegają realizację swoich celów w powiązaniu z celami innych w taki sposób, że jeden członek nie może odnieść sukcesu, jeśli nie uzyskają go wszyscy. Jednak nie zawsze cele są wspólne, czasem niektórzy uczący się odbierają je jako narzucone.

¹¹⁵ D.W. Johnson, R.T. Johnson, K.A. Smith, *Cooperative Learning Returns to College: What evidence is there that it works*, „Change” 1998, 30 (4), s. 26–35.

¹¹⁶ Por. rozdz. I, pkt 3.3.1.2.

¹¹⁷ D. W. Johnson, R. T. Johnson, K.A. Smith, *Cooperative Learning...*, op. cit., s. 28.

¹¹⁸ Ibidem, s. 29–30; D. W. Johnson, R. T. Johnson, *Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Environments*, (in:) J. Hattie, E. M. Anderman (ed.), *International Guide to Student Achievement*, Routledge, New York and London, 2013, s. 373.

Wówczas istnieje potrzeba wzmocnienia pozytywnej współzależności, np. przez wyznaczanie ról w grupie. Drugim elementem jest odpowiedzialność indywidualna i grupowa¹¹⁹. Grupa musi być odpowiedzialna za osiągnięcie jej celów. Każdy członek grupy musi być odpowiedzialny za swój wkład w podjęte działania, co zapewnia, że nikt nie będzie wykorzystywał pracy innych, podczas gdy sam jest bierny. Trzecim komponentem jest ułatwianie wzajemnych oddziaływań w uczeniu się, które następuje, kiedy członkowie grupy łączą zasoby i pomagają sobie, wspierają się, zachęcają i cenią wysiłek każdego. Takie zachowania uaktywniają nie tylko procesy poznawcze, takie jak wyjaśnianie niejasności, pomoc w rozwiązywaniu problemu, umożliwiają uczenie się od kolegi, ale także interpersonalne – odważne argumentowanie, ułatwianie uczenia się. Werbalne i pozawerbalne reakcje dostarczają sprzężenia zwrotnego dotyczącego osiągnięć poszczególnych członków grupy. Czwartym elementem współdziałania w uczeniu się jest kształtowanie wśród uczących się umiejętności interpersonalnych i funkcjonowania w grupie, takich jak komunikacyjne, przywódcze, podejmowanie decyzji, budowanie zaufania, kierowanie konfliktem, a ich nabywanie jest procesem i efektem kolejnych doświadczeń. Piątym komponentem współdziałania w uczeniu się jest przetwarzanie grupy, identyfikacja sposobów doskonalenia działań członków grupy w celu maksymalizowania własnego uczenia się i innych. Przekształcanie grupy może powodować usprawnianie procesu uczenia się, ułatwianie (zmniejszanie złożoności), eliminowanie nieumiejętnych i nieodpowiednich działań (korekta błędów), a także stałe doskonalenie umiejętności studentów w pracy, jako części zespołu.

Rezultaty badań współdziałania w uczeniu się na różnych poziomach, w różnych środowiskach i kulturach w krajach zachodnich wykazały, że m.in., wzmocnia motywację do uczenia się uczniów (studentów), umożliwia korzystne interakcje między uczniami (studentami) o zróżnicowanym poziomie osiągnięć, odczuwanie wsparcia psychicznego i akceptacji, rozwija umiejętności interpersonalne, powoduje większe dostrzeżenie obiektywizmu w ocenianiu, uzyskiwanie wyższych osiągnięć, kształtuje poczucie obowiązku i osobistej odpowiedzialności za własne działanie i osiągnięcie celów grupy, doskonalą efektywność pracy nauczyciela¹²⁰. A zatem efektywne współdziałanie jednostek w procesie uczenia się dostarcza bardzo wartościowych rezultatów nie tylko w sferze poznawczej, ale także pozapoznawczej i umożliwia podnoszenie jakości procesu i wyników kształcenia.

¹¹⁹ Włączenie odpowiedzialności grupowej autorzy koncepcji akcentują (w:) D. W. Johnson, R. T. Johnson, *Cooperative, Competitive, and Individualistic...* op. cit., s. 373.

¹²⁰ Np. D. W. Johnson, R. T. Johnson, *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*, „Educational Researcher” 2009, 38 (5), s. 365–379; idem, *New Developments...*, op. cit., s. 308–311.

Z koncepcji współdziałania w uczeniu się, a także z dotychczasowych rezultatów badań wynikają istotne wskazania dla nauczyciela i uczących się:

- potrzeba współdziałania nauczyciela z uczącymi się, umożliwiania i ułatwiania działań podejmowanych przez jednostki w procesie kształcenia i uczenia się;
- organizowanie współdziałania w uczeniu się jednostek poprzez wykorzystywanie w procesie kształcenia metod i form wymagających współpracy między uczącymi się;
- podejmowanie współdziałania z nauczycielem przez jednostki, umożliwianie i ułatwianie działań nauczyciela, odpowiedzialność, aktywność i zaangażowanie w działaniach podejmowanych z nauczycielem i podczas pracy w grupie.

3.2.3. Teorie prakseologiczne

Teoria współzależności społecznej opublikowana przez M. Deutscha w 1949 roku, w której wskazał dwa rodzaje współzależności – pozytywną i negatywną dostarczyła znaczących podstaw dla opracowania wielu teorii, w tym koncepcji współdziałania w uczeniu się. Trzeba jednak podkreślić, że niezależnie od ustaleń M. Deutscha, od początkowych dekad XX wieku, w Polsce – Tadeusz Kotarbiński – twórca prakseologii i teorii prakseologicznej¹²¹ podejmował w swych opracowaniach problematykę sprawności w działaniach ludzkich i wskazywał na znaczenie relacji interpersonalnych. W latach 1913–1955, a także późniejszych opublikował wiele prac, w których przedmiotem zainteresowań były działania ludzkie – ich istota, elementy, sposoby działania ze względu na ich celowość, sprawność, skuteczność, praktyczność, możliwość i konieczność działania, organizacja działań, współdziałanie, przeszkadzanie, walka, ale także i inne¹²², co stanowiło znaczącą inspirację dla prac innych autorów i poszerzającego się grona współpracowników¹²³. W 1955 roku ukazuje się synteza całości wcześniejszych analiz T. Kotarbińskiego, a także nowe kwestie, pierwsze wydanie TRAKTATU O DOBREJ ROBOCIE, w której przedstawia spójną teorię, mającą

¹²¹ T. Pszczołowski, *Inicjator badań prakseologicznych i teorii poznawczych*, (w:) K. Doktor, E. Hajduk (red.), *Humanizm, Prakseologia, Pedagogika*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989, s. 84; K. Doktor, *Prakseologia Tadeusza Kotarbińskiego a klasyczna teoria organizacji*, (w:) K. Doktor, E. Hajduk (red.), *Humanizm, Prakseologia...*, op. cit., s. 111.

¹²² Np. T. Kotarbiński, *Szkice praktyczne*, Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego, Warszawa 1913; idem, *O istocie i zadaniach metodologii ogólnej (prakseologii)*, „Przegląd Filozoficzny” 1938, z. 1; idem, *Zasady dobrej roboty*, „Myśl Współczesna” 1946, nr 1; idem, *O istocie oceny etycznej*, „Przegląd Filozoficzny” 1948, z. 1–3.

¹²³ T. Pszczołowski, *Inicjator badań prakseologicznych...*, op. cit., s. 83–96.

ogromne znaczenie dla praktyki¹²⁴. W tym wydaniu i w kolejnych, poszerzonych¹²⁵ przedstawia podstawy prakseologii, wypracowuje terminologię, formułuje twierdzenia i dyrektywy prakseologiczne.

Wśród wielu zagadnień w TRAKTACIE O DOBREJ ROBOCIE poddaje analizie działanie zbiorowe – kooperację, współdziałanie¹²⁶. Wyróżnia współdziałanie dodatnie, kooperację pozytywną i współdziałanie ujemne, kooperację negatywną. Dwa podmioty współdziałają, jeżeli jeden drugiemu pomaga lub przeszkadza. Pomagać oznacza umożliwiać lub ułatwiać wykonanie czegoś, a przeszkadzać to utrudniać, jego skrajną postacią jest uniemożliwianie. Jednocześnie zauważa, że pomaganie lub przeszkadzanie może być rozumiane w sensie obiektywnym lub subiektywnym, intencjonalnym. W ujęciu T. Kotarbińskiego, „Współdziałanie wielu podmiotów ze względu na określone ich czynności i ze względu na określone ich cele zachodzi tylko wtedy, jeżeli każdy z tych podmiotów pomaga któremuś innemu podmiotowi z tego samego grona lub jest wspomagany przez jakiś inny podmiot z tego grona”¹²⁷. Zauważa, że jest to warunek niezbędny, ale niewystarczający i dodaje zastrzeżenie: „(...) jakkolwiek wyróżnimy w danej grupie współdziałających grupę cząstkową, zawsze któryś z jej członków pomaga któremuś z członków pozostałych poza jej obrębem lub jest przez któregoś z nich wspomagany”¹²⁸. Jednocześnie przyjmuje, że „współdziałanie właściwe jest dopiero wtedy, kiedy cel jest wspólny (...) kiedy po to, aby to a to było celem dla jednego, musi ono być celem dla drugiego”¹²⁹. Zespoły współdziałające różnią się ilością członków, różnorodnością podejmowanych czynności, które muszą być, jak podkreśla T. Kotarbiński, przede wszystkim zgodne, m.in., odpowiednio rozmieszczone w czasie i w przestrzeni, a więc zsynchronizowane. Dlatego uzgadnianie czynności składowych wymaga porozumienia i planu. Podział czynności, podział pracy polega na tym, że różni uczestnicy zespołu wykonują czynności odmienne. W związku z zależnością pewnych funkcji od innych, między uczestnikami współdziałających zespołów występują różnice hierarchiczne. Jednak, jak akcentuje „(...) możliwa jest w pewnych granicach zmienność sprawowania funkcji w zespole, tak iż dany osobnik może kolejno pełnić różne funkcje”¹³⁰.

T. Kotarbiński w TRAKTACIE O DOBREJ ROBOCIE, (ale także i we wcześniejszych opracowaniach) analizował oceny praktyczne działania, które odnosił także do współdziałania, ponieważ jak stwierdził „(...) działanie w zespole jest pewną postacią działa-

¹²⁴ Ibidem, s. 87.

¹²⁵ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, PAN, Wydział Nauk Społecznych, Warszawa 1965 i wiele kolejnych wydań, w tym tłumaczeń na języki obce.

¹²⁶ Idem, *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum, Wrocław 1975, s. 86–103.

¹²⁷ Ibidem, s. 89.

¹²⁸ Ibidem, s. 90.

¹²⁹ Ibidem, s. 97.

¹³⁰ Ibidem, s. 95.

nia w ogóle i oceny praktyczne ogólne mają doniosłość również we współdziałaniu¹³¹. Oceny praktyczne działania „(...) nie wyrażają uczuć ani wzruszeń, tylko mówią o przydatności lub nieprzydatności danego sposobu działania lub czynnika biorącego udział w działaniu, a więc sprawcy, narzędzia itd.”¹³². Wyróżnił trzy grupy ocen praktycznych działania: głoszone ze względu na wytwór, ze względu na dobór i kolejność czynności składowych i ze względu na same osoby działające¹³³. Wśród ocen praktycznych wytworu wskazał przede wszystkim dokładność, trwałość, solidność, użyteczność, operatywność. W ocenie praktycznej przebiegu działania eksponuje to, jak się działa, stopień i formę okazywanej energii (skuteczność, energiczność, przedsiębiorczość, twórczość, intensywność, wytrwałość), ale także dysponowanie posiadanymi zasobami m.in. czasem, miejscem, materiałami, siłami biologicznymi i społecznymi (gospodarność, ekonomiczność, oszczędność, wydajność, zręczność, znanstwo), jak również organizowanie działania, scalanie elementów składowych działania w zharmonizowane całości (planowość, porządek, konsekwencja, prostota metody działania). W grupie ocen praktycznych głoszonych ze względu na sprawców działań, osoby działające wymienia m.in., sumienność, zapobiegliwość, pilność, pracowitość. Jednocześnie nadaje określone znaczenie pewnym terminom oceniającym, które obejmuje ocena mieszana, tj. prakseologiczna i emocjonalna, np. dzielność w ujęciu T. Kotarbińskiego¹³⁴.

Analizowane wyżej koncepcje prakseologiczne T. Kotarbińskiego, ale także i inne, pomimo upływu czasu nie tracą na swej aktualności. Stanowiły cenną podstawę i inspirację do ich rozwijania i rozbudowywania przez jego uczniów i współpracowników, m.in. Jana Zieleniewskiego, Tadeusza Pszczołowskiego, Witolda Kieżuna, Jarosława Rudniańskiego, Wojciecha Gasparskiego, Pawła Cabałę¹³⁵, ale także i innych autorów, np. Wojciecha Kojśa¹³⁶. Dostarczają podstaw teoretycznych do podejmowania badań ukierunkowanych na usprawnianie działań dydaktycznych, pedagogicznych, społecznych, ekonomicznych i innych.

¹³¹ Ibidem, s. 377.

¹³² Ibidem, s. 365.

¹³³ Ibidem, s. 365–377.

¹³⁴ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Ossolineum, Wrocław 1978, s. 141.

¹³⁵ Np. J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, PWN, Warszawa 1978; idem, *Organizacja i zarządzanie*, PWN, Warszawa 1981; T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia...*, op. cit.; W. Kieżun, *Podstawy organizacji zarządzania*, KiW, Warszawa 1977; J. Rudniański, *Sprawność umysłowa*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1972; W. Gasparski, *Projektowanie: koncepcyjne przygotowywanie działań*, PWN, Warszawa 1978; idem, *Prakseologia*, Oficyna Wydawnicza Warszawskiej Szkoły Zarządzania – Szkoły Wyższej, Warszawa 1999; W. Cabała, *Wprowadzenie do prakseologii. Przegląd zasad skutecznego działania*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2007.

¹³⁶ W. Kojś, *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994, a także wiele później opublikowanych opracowań.

W kontekście analizowanych kwestii warto także zwrócić uwagę na poglądy pedagogiczne T. Kotarbińskiego. W wielu opracowaniach wskazuje na aksjologiczne i prakseologiczne aspekty działań pedagogicznych (wychowawczych, dydaktycznych i opiekuńczych). Marek Rembierz analizując elementy filozofii edukacji T. Kotarbińskiego, stwierdza: „Określając charakter działań pedagogicznych mówi o współkształtowaniu, akcentując pożądany fakt współpracy ucznia i nauczyciela. Współkształtowanie, jako forma współdziałania, zakłada współuczestnictwo ucznia i nauczyciela we wspólnym im świecie wartości, podzielenie wspólnych przekonań, które powinny być urzeczywistniane dzięki działaniom edukacyjnym”¹³⁷.

Proces kształcenia jest złożonym działaniem wielopodmiotowym. Z teorii prakseologicznych wynikają istotne wskazania dla roli nauczyciela i uczących się, a także dla podnoszenia jakości działań dydaktycznych:

- potrzeba współdziałania nauczyciela i uczących się, udzielania wzajemnej pomocy w podejmowanych działaniach w procesie kształcenia;
- potrzeba uzgadniania działań podejmowanych w procesie kształcenia;
- stała troska nauczyciela i uczących się o skuteczność, korzystność, ekonomiczność i racjonalność wspólnie podejmowanych działań w procesie kształcenia.

W przedstawionych wcześniej teoriach kształcenia ukierunkowanego na studenta, w teoriach konstruktywizmu poznawczego, społeczno-kulturowego, komunikacji interpersonalnej, współzależności społecznej akcentuje się znaczenie relacji współpracy między nauczycielem i uczącymi się w podejmowanych działaniach oraz ich pożądane właściwości. Teorie prakseologiczne eksponują rangę współdziałania w działaniach ludzkich, wskazują na sposób jego oceny na podstawie ocen praktycznych i mieszanych, które umożliwiają określanie jakości uzyskiwanych efektów. Dlatego wskazane teorie stanowiły podstawę do opracowania autorskiej koncepcji współdziałania dydaktycznego nauczycieli akademickich i studentów, jego przebiegu oraz oceny.

4. Charakterystyka przemian w studiach pedagogicznych

Rozwój koncepcji kształcenia pedagogów w Polsce na poziomie szkoły wyższej w drugiej połowie minionego wieku określały przemiany postępujące w sferze politycznej, społecznej, gospodarczej, oświatowej, a także rozwój pedagogiki jako nauki i będące ich następstwem zmiany w zakresie celów, zadań i funkcji studiów pedagogicznych, ich programów i planów, stopnia powszechności i masowości, losów zawodowych absolwentów oraz prestiżu zawodu pedagoga.

¹³⁷ M. Rembierz, *Ethos edukacji i jej filozoficzny logos. Elementy filozofii edukacji w dociekaniach Tadeusza Kotarbińskiego*, „Studia z Filozofii Polskiej” 2007, t. 2, s. 345.

W roku 1945 na Uniwersytecie Warszawskim reaktywowano studia pedagogiczne (6 semestrów), w których podstawowe założenia programowe stanowiła koncepcja przedwojenna, a ich głównym zadaniem było kształcenie wykładowców przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli. W nieodległym czasie, w celu dostosowania do potrzeb, w roku 1946 wprowadzono do tego programu zmiany i powołano studia pedagogiczne w zakresie pedagogiki dorosłych na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Studium Pedagogiczne z zakresu pedagogiki społecznej na Uniwersytecie Łódzkim.

Kolejnym krokiem w doskonaleniu systemu kształcenia pedagogów było uruchomienie w roku 1953 na nowo powstałym w ramach Uniwersytetu Warszawskiego – Wydziale Pedagogicznym jednolitych 5-letnich studiów pedagogicznych, w których wprowadzono oprócz pionu kształcenia ogólnopedagogicznego i przedmiotu pobocznego zajęcia fakultatywne w zakresie pedagogiki społecznej, szkolnej i specjalnej¹³⁸. Jednak badania doświadczeń zawodowych pierwszych absolwentów dostarczyły krytycznych wniosków, które stanowiły podstawę do pracowania przez Ryszarda Wroczyńskiego w roku 1960 nowej koncepcji kształcenia pedagogów¹³⁹. Jej celem było lepsze i szersze powiązanie studiów pedagogicznych z praktyką wychowawczą oraz wyeksponowanie na dwóch ostatnich latach studiów specjalizacji¹⁴⁰. W latach 1958–1959 w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku wdrożono eksperymentalną koncepcję kształcenia pedagogów, w której nie rekrutowano na studia bezpośrednio po maturze, ale po ukończeniu studium nauczycielskiego i odbyciu minimum trzyletniej praktyki w zawodzie nauczycielskim, czyli po poznaniu szkoły z własnego doświadczenia¹⁴¹. W planach i programach studiów koncentrowano się bardziej na przedmiotach pedagogicznych i skrócono cykl kształcenia do 4 lat w związku z posiadaną przez studentów pierwszą specjalizacją w zakresie studium nauczycielskiego. Organizatorzy studiów oczekiwali, że studenci wrócą po studiach do swoich miejsc pracy.

W latach sześćdziesiątych minionego wieku funkcjonowanie i rozwój studiów pedagogicznych regulowano przepisami szczegółowymi. Podejmowano także badania losów zawodowych absolwentów pedagogiki¹⁴², które dostarczyły przesłanek do modyfikacji dotychczasowego systemu kształcenia pedagogów. Wskazywano, że

¹³⁸ R. Borowicz, K. Budek, Z. Kwieciński, *Funkcjonowanie studiów pedagogicznych w Polsce*, SZSP, Wydział Nauki i Wdrożeń, Warszawa 1978, s. 5–7.

¹³⁹ R. Wroczyński, *Projekt reformy studiów pedagogicznych na UW przedstawiony na posiedzeniu Rady Naukowej INP UW w dniu 17 listopada 1960 r.*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1961, nr 3, s. 165–168.

¹⁴⁰ Idem, *Nowy plan studiów pedagogicznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1962, nr 1, s. 259.

¹⁴¹ R. Borowicz, K. Budek, Z. Kwieciński, *Funkcjonowanie studiów...*, op. cit., s. 12–13.

¹⁴² Np. A. Zawadzka, *Wstępny okres pracy zawodowej absolwentów Uniwersytetu Wrocławskiego*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1968, nr 3; H. Izdebska, *Losy absolwentów sekcji pedagogicznej Wydziału Pedagogicznego UW*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1965, nr 3.

należy określić jasne cele, zadania i funkcje studiów pedagogicznych, sylwetkę zawodową absolwenta pedagogiki, zapotrzebowanie rynku pracy na ten zawód; opracować koncepcję systemu kształcenia pedagogów (czy kształcić nauczycieli-wychowawców, czy pedagogów-wychowawców), a w nim sprecyzować proces rekrutacji (badanie predyspozycji kandydatów), założenia programowe i plan studiów, prowadzić przemysłaną politykę zatrudnienia pedagogów¹⁴³.

W dotychczasowych koncepcjach studiów pedagogicznych postrzegano pedagoga jako nauczyciela przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli, jako nauczyciela-wychowawcę (przygotowanego do prowadzenia zajęć z jednego przedmiotu) lub też jako pedagoga-wychowawcę posiadającego specjalizację. W roku 1973 podjęto decyzję o kształceniu kadr nauczycielskich na jednolitych studiach magisterskich i dlatego powstała potrzeba opracowania koncepcji studiów pedagogicznych. W tym celu powołano zespół złożony z przedstawicieli nauk pedagogicznych i pokrewnych, któremu przewodniczył Jan Kulpa. Po dyskusjach przyjęto, że studia pedagogiczne powinny odpowiadać określonym specjalnościom¹⁴⁴. W rezultacie MNSWiT w roku akademickim 1973/1974 wdrożyło koncepcję stacjonarnych (w późniejszych latach także niestacjonarnych) 4-letnich studiów pedagogicznych w uniwersytetach oraz wyższych szkołach pedagogicznych i powołano następujące specjalności: pedagogika szkolna, opiekuńcza, pedagogika w zakresie pracy kulturalno-oświatowej oraz wychowanie obrotne¹⁴⁵. W roku akademickim 1973/1974 na studia stacjonarne pedagogiczne ogółem przyjęto 1606 osób, a trzy lata później liczba studiujących pedagogikę wzrosła pięciokrotnie, co zapoczątkowało trudności kadrowe, lokalowe, ale także pojawiły się kłopoty przy zatrudnianiu absolwentów¹⁴⁶. W kolejnych latach liczba studentów wzrastała, w rezultacie krytycznych dyskusji i badań dokonywano zmian w planach i programach kształcenia na kierunku pedagogika.

Wyraźny rozwój, szczególnie ilościowy w kształceniu pedagogów (i nie tylko) nastąpił w Polsce po roku 1989, kiedy wprowadzone regulacje prawne umożliwiły powstawanie niepaństwowego sektora edukacji, w tym szkół wyższych. Znaczącym

¹⁴³ R. Borowicz, K. Budek, Z. Kwieciński, *Funkcjonowanie studiów...*, op. cit., s. 21–22.

¹⁴⁴ J. Kulpa, *Idee przewodnie aktualnej koncepcji kształcenia kadr pedagogicznych*, (w:) *Materiały z konferencji naukowej, Studia pedagogiczne – koncepcja – ocena – perspektywa*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Puławy 1970.

¹⁴⁵ Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, *Plan jednolitych magisterskich dziennych studiów pedagogicznych w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych*, Nr DU-1-4010/PA-46/74 zatwierdzony w dniu 6 czerwca 1973.

¹⁴⁶ R. Borowicz, K. Budek, Z. Kwieciński, *Funkcjonowanie studiów...*, op. cit., s. 27–33; badania m.in., studentów i absolwentów pedagogiki przedszkolnej, (w:) K. Duraj-Nowakowa, *Kształtowanie gotowości zawodowej studentów*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1989; E. Podoska-Filipowicz, *Studia pedagogiczne – funkcje założone i rzeczywiste*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 5–6.

impulsem powodującym m.in., rozwój jakościowy koncepcji kształcenia pedagogów było podpisanie w roku 1999 przez Polskę Deklaracji Bolońskiej, której realizacja w praktyce rozpoczęła proces strukturalnych, programowych i organizacyjnych zmian w szkolnictwie wyższym. Podjęto decyzje dotyczące m.in. punktowego rozliczania osiągnięć studentów (ECTS), podziału studiów na dwustopniowe (pierwszego stopnia 3-letnie, licencjackie i drugiego stopnia 2-letnie, magisterskie) oraz doktoranckie – studia trzeciego stopnia 4-letnie.

Realizacja procesu bolońskiego w polskim systemie szkolnictwa wyższego powodowała stopniowo wiele zmian. W roku 2002 Rada Główna Szkolnictwa Wyższego zaopiniowała standardy nauczania dla 69 kierunków studiów i poziomów kształcenia przedstawione przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, w tym dla kierunku pedagogika na studiach zawodowych i magisterskich¹⁴⁷. Zgodnie z wymaganiami ogólnymi studia zawodowe – trwały 3 lata (6 semestrów), ujmowały ok. 2 200 godzin zajęć w tym 1 245 godzin określonych w standardach nauczania. W sylwetce absolwenta określono wiedzę i umiejętności, które powinien nabyć, a także podstawowe kwalifikacje zawodowe zależne od wybranej specjalności pedagogicznej (pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, edukacja zintegrowana, rewalidacyjna, społeczno-kulturalna). Ponadto określono grupy przedmiotów studiów z ich wyszczególnieniem, sprecyzowaniem treści i minimalnymi obciążeniami godzinowymi. Natomiast studia magisterskie na kierunku pedagogika, zgodnie z treścią analizowanego rozporządzenia trwały 5 lat, ujmowały ok. 3 200 godzin zajęć w tym 1 425 godzin określonych w standardach nauczania¹⁴⁸. W sylwetce absolwenta wskazywano, że absolwent powinien dysponować rzetelnym przygotowaniem teoretycznym o charakterze interdyscyplinarnym zorientowanym na konkretną specjalność, a w szczególności przedшкоlną, wczesnoszkolną, społeczno-opiekuńczą, rewalidacyjną. W przedstawionej koncepcji kształcenia na studiach zawodowych (3-letnich) i magisterskich (5-letnich) postrzegano pedagoga jako pedagoga-wychowawcę posiadającego specjalizację stosownie z wybraną specjalnością. Jednak praktyka kształcenia i wyniki badań wskazywały nadal na potrzebę zmian w programach kształcenia pedagogów¹⁴⁹.

Realizacja procesu bolońskiego w polskim szkolnictwie wyższym wymagała m.in., wprowadzania systemu studiów dwustopniowych, składających się z dwóch cykli kształcenia: pierwszego stopnia 3-letnich (licencjackich) oraz drugiego stopnia

¹⁴⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 kwietnia 2002 w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia, Dz. U. z 2002 r., nr 116, poz. 1004, z późniejszymi zmianami (Dz. U. z 2003 r., nr 144, poz. 1401).

¹⁴⁸ Ibidem, załącznik nr 46.

¹⁴⁹ Np. M. Noga, S. Trusz, *Studenci wobec programu kształcenia akademickiego*, (w:) D. Skulicz (red.), *Studenci we wspólnocie akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 65–83.

2-letnich (magisterskich), a także wprowadzenia punktowego rozliczania osiągnięć studentów (ECTS). W związku z Ustawą prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 roku, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego przygotowała i przedstawiła w roku 2007 Ministerstwu Nauki Szkolnictwa Wyższego nowe standardy kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia¹⁵⁰. Zgodnie z wymaganiami ogólnymi studia pierwszego stopnia na kierunku pedagogika ujmowały 6 semestrów, liczba godzin zajęć minimum 1800, a liczba punktów ECTS nie mniejsza niż 180. W standardach kształcenia określono kwalifikacje absolwenta (a nie jego sylwetkę) – wiedzę i umiejętności, które powinien nabyć, a także podstawowe kwalifikacje zawodowe zależne od wybranej specjalności. Natomiast studia drugiego stopnia na kierunku pedagogika, zgodnie z wymaganiami ogólnymi z 2007 roku trwają 4 semestry, minimalna liczba godzin zajęć 800, a punktów ECTS 120¹⁵¹. W standardach kształcenia określono kwalifikacje absolwenta – dysponuje rzetelnym przygotowaniem teoretycznym o charakterze interdyscyplinarnym zorientowanym na konkretną specjalność pedagogiczną, posiada umiejętność prowadzenia badań, samodzielnego rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych, jest przygotowany do działalności prospołecznej, samodoskonalenia oraz podjęcia studiów trzeciego stopnia.

Standardy kształcenia na kierunku pedagogika, z roku 2007 różniły się w znaczącym stopniu od wcześniej obowiązujących. Na studiach pierwszego stopnia zmniejszono wymiar godzin zajęć z 2 200 do 1 800, a także liczbę godzin określonych w standardach z 1 245 do 540. Na obu poziomach kształcenia określono kwalifikacje absolwenta, z których wynika, że przyjęta koncepcja umożliwi kształcenie pedagoga-wychowawcy posiadającego specjalizację stosownie z wybraną specjalnością pedagogiczną, ale także nauczyciela-wychowawcy (po ukończeniu specjalności nauczycielskiej, zgodnie ze standardami kształcenia do zawodu nauczyciela). Podniesiono rangę biegłości językowej (studia pierwszego stopnia). Przedmioty kształcenia zastąpiono ramowymi treściami kształcenia, a wyodrębnionym grupom przypisano punkty ECTS. Sprecyzowano treści w poszczególnych zakresach, ale także wymagane od absolwenta w każdym z zakresów efekty kształcenia – umiejętności i kompetencje.

W przeprowadzonych badaniach (październik 2009 – luty 2011) w większości uczestniczyli studenci kierunku pedagogika w Uniwersytecie Szczecińskim i Uniwersytecie w Białymstoku, którzy studiowali według planów i programów studiów pierwszego i drugiego stopnia zgodnych ze standardami kształcenia z roku 2007, ale

¹⁵⁰ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, Dz. U. 2007 r., nr 164, poz. 1166.

¹⁵¹ Ibidem.

także studenci IV i V roku studiów 5-letnich, którzy znajdowali się już we wcześniej rozpoczętym cyklu kształcenia.

Jak już wcześniej sygnalizowałam od 1 października 2012 roku, w ramach kontynuacji Procesu Bolońskiego wprowadzono w polskim szkolnictwie wyższym Krajowe Ramy Kwalifikacji odpowiadające Europejskim Ramom Kwalifikacji¹⁵². Wprowadzone zmiany spowodowały modyfikację programów kształcenia na kierunku pedagogika. W związku z tym, że pedagogikę usytuowano w obszarze nauk humanistycznych i społecznych, kierunkowe efekty kształcenia na studiach pierwszego i drugiego stopnia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (w profilu ogólnoakademickim i praktycznym) posiadają odniesienie do efektów kształcenia w obszarze tych nauk. Nauczyciele akademicy definiując efekty kształcenia dla przedmiotu studiów w sylabusie powinni eksponować to, co studenci powinni wiedzieć, rozumieć i/lub demonstrować po zakończeniu procesu kształcenia. Efekty kształcenia powinny być wyrażone w postaci czasowników czynnych właściwych dla wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, a jednocześnie powinny być osiągalne, mierzalne, poddające się weryfikacji¹⁵³. Określanie i weryfikacja efektów kształcenia wciąż wywołuje dyskusje w środowisku akademickim, tym bardziej, że wykorzystaniu takich możliwości wciąż nie sprzyja liczba studentów na studiach pedagogicznych.

5. Skutki przemian w dydaktyce akademickiej dla systemu i jakości kształcenia

Szkolnictwo wyższe nie jest systemem zamkniętym. Konteksty, w których aktualnie funkcjonuje szkolnictwo wyższe – filozoficzny, społeczny, ekonomiczny i edukacyjny oddziałują w sposób pośredni lub bezpośredni na wszystkie jego wymiary, stały się źródłem wielu napięć i problemów w edukacji akademickiej, a także uzasadnionych dyskusji o uzyskiwanej jakości kształcenia.

Szczególnie znaczące w tym zakresie okazały się neoliberalne reformy edukacji zmieniające priorytety edukacyjne, rozwijające się wraz z ofensywą korporacjonizmu w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, a także fundamentalizm rynkowy i jego zagrożenia, których właściwości i skutki analizują Eugenia Potulicka i Joanna Rutkowiak¹⁵⁴. W rezultacie nasiliły się napięcia między uniwersytetami i szkołami

¹⁵² Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, Dz. U. 2011 r., nr 253, poz. 1521.

¹⁵³ A. Kraśniewski, *Jak przygotowywać program kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2011, s. 42–56.

¹⁵⁴ E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls, Kraków 2010.

wyższymi a ideologią rynkową i komercjalizacją w sytuacji, jak podkreśla Maria Czerepaniak-Walczak: „(...) supremacji interesu ekonomicznego i traktowania ich jako elementów systemu gospodarczego wytwarzającego dochód narodowy i będącego narzędziem gry rynkowej w skali państwa i w skali globalnej”¹⁵⁵. Aktualna rzeczywistość społeczna wydaje się akceptować neoliberalną ideę „uniwersytetu-przedsiębiorstwa”, o której pisze E. Potulicka¹⁵⁶. Pojawiło się wiele przesłanek pozwalających traktować szkoły wyższe jako dochodowe przedsiębiorstwa, które winny generować wymierne zyski¹⁵⁷. Mieczysław Malewski zauważa, że mamy do czynienia z modelem hybrydowym edukacji uniwersyteckiej, opartym na racjonalności rynkowej¹⁵⁸, co powoduje, jak podkreśla K. Denek, że „rzetelność naukowo-badawcza uniwersytetu zostaje złożona na ołtarzu biznesu”¹⁵⁹. Postępuje komercjalizacja współczesnej edukacji wyższej – kształcenie, badania, dyplom stają się towarem, na który istnieje popyt, uczelnia staje się fabryką dyplomów, a student ich konsumentem¹⁶⁰. Nauczyciel pełni funkcję swego rodzaju eksperta, doradcy lub przedstawiciela handlowego¹⁶¹. Jakość studiowania określa jego „atrakcyjność”, „konsumentencka satysfakcja” oraz „użyteczność”¹⁶². Nasilają się także i inne zjawiska destrukcyjne dla wspólnoty akademickiej – porzucanie dziedzictwa uniwersytetów, dyskredytowanie relacji nauczyciel-student, ich niesymetryczność, uleganie pokusom dążenia za promowanymi kierunkami badań, za oczekiwaniami i wymogami kultury masowej¹⁶³.

¹⁵⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, (w:) J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 63–64.

¹⁵⁶ E. Potulicka, *Uniwersytet na „wolnym rynku”*, (w:) E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania...*, op. cit., s. 281–385.

¹⁵⁷ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia...*, op. cit., s. 112.

¹⁵⁸ M. Malewski, *Czy koniec ery akademickich podręczników?*, „Terażniejszość – Człowiek – Edukacja” 2008, nr 2, s. 97–100.

¹⁵⁹ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka...*, op. cit., s. 66.

¹⁶⁰ Zob. A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia...*, op. cit., s. 112–113; M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet – instytucja...*, op. cit., s. 55–56; D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 128–129; idem, *Uniwersytet jako fabryka i supermarket. Kierunki, szanse i zagrożenia wynikające z komercjalizacji uniwersytetów*, (w:) A. Kobylarek, J. Semków (red.), *Edukacja uniwersytecka w warunkach zmiany kulturowej*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2008, s. 47–59.

¹⁶¹ A. Sajdak, *Nauczyciel akademicki - doradca, ekspert czy przedstawiciel handlowy*, (w:) J. Danilewska (red.), *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 37–48

¹⁶² Idem, *Paradygmaty kształcenia...*, op. cit., s. 113.

¹⁶³ J. Kostkiewicz, *Wspólnota akademicka i tożsamość studenta w kontekście zjawisk, ofert i skutków oddziaływania dominujących ideologii*, (w:) J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręciach, M. J. Szymański (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 123.

Złożoność i nasilenie analizowanych zjawisk w szkolnictwie wyższym nie kreuje sprzyjających warunków do wdrażania przemian w zakresie przedmiotowych i podmiotowych elementów systemu kształcenia, chociaż nie można nie doceniać ich znaczenia dla praktyki kształcenia. Jednak tempo ich wprowadzania do praktyki akademickiej często nie jest zadawalające, ponieważ uwarunkowane wieloma czynnikami, zarówno niezależnymi, jak i zależnymi od nauczycieli akademickich i studentów. Uzyskiwana jakość kształcenia w szkołach wyższych w Polsce, Europie, a także na świecie jest w pewnym stopniu rezultatem instrumentalnych postaw studentów wobec studiów, a także skutkiem uwarunkowań zewnętrznych¹⁶⁴:

- łagodna forma selekcji lub jej brak podczas rekrutacji powoduje obniżenie poziomu intelektualnego kandydatów na studentów;
- nierzadko ograniczona aktywność własna i samodzielność, często brak odpowiednio silnej motywacji wewnętrznej do studiów, rozbudzonych potrzeb poznawczych;
- instrumentalne postawy wobec studiów, pogoń za dyplomem, a nie wiedzą;
- wykorzystywanie nieetycznych sposobów w uzyskaniu zaliczenia przedmiotu, zdania egzaminu, napisaniu pracy promocyjnej;
- przewidywane problemy z uzyskaniem zatrudnienia na trudnym rynku pracy.

Jakość kształcenia w szkołach wyższych jest także skutkiem oddziaływania masowości kształcenia oraz problemów finansowych uczelni na pracę nauczyciela akademickiego, co posiada także wymiar międzynarodowy¹⁶⁵:

- przeciążenie nauczycieli akademickich obowiązkami dydaktycznymi;
- praca z licznymi grupami wykładowymi i ćwiczeniowymi;
- brak czasu na systematyczne poznawanie, kontrolę, analizę i ocenę procesu i wyników kształcenia;
- obniżenie standardów wymagań w procesie kształcenia, a tym samym jakości;

¹⁶⁴ Np. M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013; E. Keane, *Dependence-deconstruction: widening participation and traditional-entry students transitioning from school to higher education in Ireland*, „Teaching in Higher Education” 2011, Vol. 16 (6); J. Rutkowiak, *Neoliberalny kontekst szkolnictwa wyższego w Polsce*, (w:) E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania...*, op. cit.; A. Gromkowska-Melosik, *Ściąg, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socio patologii edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007; T. Bauman, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Fundacja Rozwoju UG, Gdańsk 2001.

¹⁶⁵ Np. A. Brew, *Transforming academic practice through scholarship*, „International Journal for Academic Development” 2010, Vol. 15, (2); A. Jauhiainen, An. Jauhiainen, A. Laiho, *The dilemmas of the 'efficiency university' policy and the everyday life of university teachers*, „Teaching in Higher Education” 2009, Vol. 14 (4); Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009; W. Sawczuk, *Etos pedagogów/nauczycieli akademickich – między akademickim sacrum a rynkowym profanum*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.

- nauczyciele doświadczają konfliktu między wartościami preferowanymi w szkolnictwie wyższym i praktyką kształcenia;
- ograniczona satysfakcja finansowa z wykonywania zawodu nauczyciela.

A zatem dydaktyka akademicka uwikłana jest w szereg napięć, dylematów i problemów, które trudno rozstrzygnąć. Część z nich może być mniej znacząca w sytuacji zmniejszającej się w ostatnich latach liczby studentów, jeśli reakcją władz uczelni będzie zmniejszenie liczebności grup wykładowych/ćwiczeniowych, a nie poszukiwanie źródeł oszczędności w dydaktyce akademickiej. Niemniej jednak istnieje pilna potrzeba podjęcia działań ukierunkowanych na podnoszenie jakości kształcenia w szkołach wyższych, wyrażana przez przedstawicieli różnych gremiów szkół publicznych i niepublicznych¹⁶⁶, a pytanie sformułowane przed laty przez K. Denka: „co zrobić, aby kształcić lepiej, pełniej, nowocześniej, skuteczniej, sprawniej, czyli efektywniej”¹⁶⁷ pozostaje nadal aktualne i wciąż wymaga poszukiwania odpowiedzi, tym bardziej, że w praktyce kształcenia na kierunku pedagogika (a może i innych?) występują negatywne zjawiska, czasem patologie, których nie można nie dostrzegać¹⁶⁸. Wydaje się, że w obecnej, trudnej sytuacji finansowej szkolnictwa wyższego szczególnie możliwości tkwią w pozaeconomicznych źródłach wzrostu jakości kształcenia – we współdziałaniu dydaktycznym nauczycieli akademickich i studentów.

■

¹⁶⁶ Np. J. Rachoń, *Polskie uczelnie wyższe w XXI wieku muszą się zmienić!*, (w:) J. Woźnicki (red.), *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Fundacja Rektorów Polskich, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2013, s. 208–217; T. Pomianek, *Miejmy wreszcie odwagę*, (w:) J. Woźnicki (red.), *Misja i służebność uniwersytetu...*, op. cit., s. 227–232.

¹⁶⁷ K. Denek, *Doskonalenie, wspieranie i promocja reformy systemu edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 2002, nr 18, s. 145.

¹⁶⁸ Np. T. Bauman, *Niepraktyczne i łatwe studia pedagogiczne*, (w:) D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015; B. Śliwerski, *Klinika akademickiej pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

ROZDZIAŁ II

Jakość kształcenia w szkole wyższej

W tej części opracowania przedstawię teorie i koncepcje jakości kształcenia w szkole wyższej posiadające znaczące implikacje dla jej pojmowania. Krytyczny przegląd definiowania pojęcia jakości i jakości kształcenia oraz sposobów jej wyrażania, stanowią podstawę do podjęcia próby definicji jakości kształcenia w szkole wyższej w ujęciu pedagogicznym oraz określenia jej uwarunkowań.

1. Koncepcje teoretyczne jakości kształcenia

W dyskusjach, w środowiskach naukowych i społecznych pojawiają się pytania – jakie kształcenie będzie odpowiadało aktualnym i przyszłym potrzebom dynamicznie zmieniającego się społeczeństwa? Z jakich wartości wyprowadzać cele, aby uzyskiwana jakość kształcenia zaspokajała zróżnicowane potrzeby i oczekiwania jednostek, społeczeństwa, instytucji¹? Odpowiedzi na te pytania można poszukiwać w wielu teoriach i koncepcjach eksponujących możliwość realizacji różnych wartości, misji, zadań i celów poprzez edukację i dlatego posiadających istotne znaczenie dla uzyskiwanej jakości kształcenia. W związku z tym, że wskazane koncepcje były już przedmiotem analiz², przedstawiam ich skróconą prezentację.

Teoria kapitału ludzkiego, rozwinięta przez ekonomistów uzasadnia przekonanie, że wykształcenie wyższe jest mechanizmem postępu zarówno jednostek, jak i całego społeczeństwa, a inwestowanie w wykształcenie jest inwestowaniem w kapi-

¹ Np. K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka...*, op. cit., s. 75–84; idem, *Wartości a edukacja w szkole wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2003, nr 22, s. 12–21.

² A. Krajewska, *Źródła teoretyczne jakości kształcenia we współczesnej dydaktyce*, (w:) J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*, Uniwersytet Szczeciński, ZAPOL, Szczecin 2007, s. 370–385; idem, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego...*, op. cit., s. 162–183.

tał ludzki³. Zakłada również że to, co dobre jest dla jednostki, jest również dobre dla gospodarki i społeczeństwa. Wyjaśnienie wzrostu ekonomicznego jest zdaniem jednego z jej pionierów – Theodora Schultza możliwe poprzez odwołanie się do inwestycji w kapitał ludzki. Tezę tę wspierał Gary S. Becker wskazując, że „duże inwestycje w edukację dostarczają w rezultacie dużych zysków, a także dowodząc, że stopa bezrobocia jest ujemnie skorelowana z poziomem zdobytych umiejętności zawodowych⁴. Teoria została poddana krytyce w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku w sytuacji, gdy wraz ze wzrostem liczby studentów szkół wyższych, zaczęły występować trudności na rynku pracy dla absolwentów⁵. Jednak pomimo krytyki takie wartości niematerialne, jak: wiedza, umiejętności, wykształcenie, kultura nabrały znamion kapitału, a inwestowanie w te wartości, to „inwestowanie w człowieka” i jego możliwości osiągnięcia satysfakcjonującej jakości życia. Podstawową wartością w teorii kapitału ludzkiego jest potencjał tkwiący w człowieku, który wzrasta wraz z inwestowaniem w wiedzę, umiejętności, wykształcenie, zdrowie. Celem kształcenia jest maksymalizowanie tego kapitału, także poprzez rozwijanie zdolności jednostek do podjęcia zatrudnienia⁶, a jego jakość wyraża się w stopniu rozwinięcia i wykorzystania przez jednostki i społeczeństwo.

Teoria kapitału społecznego jest swoistym uzupełnieniem koncepcji kapitału ludzkiego. W latach osiemdziesiątych minionego stulecia pojęcie kapitału społecznego zostało upowszechnione przez socjologa Jamesa S. Colemana i politologa Roberta Putnama. W ujęciu Francisa Fukuyamy, kapitał społeczny „to zestaw nieformalnych wartości i norm etycznych wspólnych dla członków określonej grupy i umożliwiających im skuteczne współdziałanie. Podzielanie poglądów i wartości, uczciwość i rzetelność we wzajemnych kontaktach tworzy zaufanie, które jest wielką wartością społeczną i ekonomiczną⁷. Wśród podstawowych norm etycznych budujących kapitał społeczny wymienia następujące: prawdomówność, wywiązywanie się z obowiązków i wzajemność w stosunkach z innymi⁸. Kapitał społeczny jest tworzony i przekazywany poprzez religię, tradycje, prawo formalne i zwyczajowe, ale także jest wciąż tworzony spontanicznie przez ludzi wykonujących swe codzienne obowiązki, podejmujących cenne inicjatywy i zachowania społeczne, preferujące dobro ogółu ponad

³ J. Dreijmanis, *Wykształcenie wyższe a zatrudnienie – problematyczny związek*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1998, nr 3–4, s. 421.

⁴ Ibidem, s. 422.

⁵ M. Blaug, *Metodologia ekonomii*, przekł. B. Czarny, A. Molisak, PWN, Warszawa 1995, s. 313.

⁶ Np. M. Yorke, P. Knight, *Evidence – informed pedagogy and the enhancement of student employability*, „Teaching in Higher Education” 2007, Vol. 12 (2), s. 157–170.

⁷ F. Fukuyama, *Kapitał społeczny*, (w:) L. E. Harrison, S. P. Huntington (red.), *Kultura ma znaczenie*, przekł. S. Dymczyk, Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 169.

⁸ Ibidem, s. 170–171.

dobro jednostki⁹. W tej teorii podstawowe znaczenie posiadają wartości społeczne. Ich kształtowanie staje się celem i zadaniem edukacji formalnej i nieformalnej. Jakość kształcenia wyraża się tu w rozwijaniu zasobów społecznych – aprobowanych wspólnie wartości, uczciwości, rzetelności, zaufania, zachowań prospołecznych.

Uzupełnieniem teorii kapitału ludzkiego i społecznego jest jedna z koncepcji rozwoju ludzkiego, a mianowicie – teoria potrzeb Abrahama H. Maslowa. Zaspakajanie podstawowych potrzeb jednostki jest niezbędne do utrzymania jej przy życiu, umożliwia jej rozwój i realizację wytyczonych celów. Kształtowanie się potrzeb polega na nadawaniu wartości przedmiotom, sytuacjom, formom aktywności, dzięki czemu stają się one celem dążeń. A. H. Maslow wyróżnia pięć podstawowych potrzeb: potrzeby fizjologiczne: pożywienia, schronienia i ubrania; potrzeby bezpieczeństwa: ochrony, stałości, ładu, porządku i prawa; potrzeby socjopsychiczne: miłości i przynależności; potrzeby uznania: osiągnięć, kompetencji, prestiżu, sławy, godności i szacunku oraz potrzebę samorealizacji¹⁰. Brak zaspokojenia którejs z podstawowych potrzeb powoduje, że jednostki czują się niepełnowartościowymi. Społeczeństwo zaspokajając wszystkie podstawowe potrzeby umożliwia ludziom stawianie jak najwyższych celów, ich spełnianie się i realizację. Aby jednak taki rozwój był możliwy, potrzeba bardzo dobrych warunków umożliwiających ludziom ich samorealizację. A więc podstawową wartością i celem kształcenia w tej teorii jest zaspokajanie potrzeb człowieka, w tym samorealizacji, a celem i zadaniem systemu społecznego, ekonomicznego i edukacyjnego jest stwarzanie ku temu warunków.

Odmienne wartości tkwią u podstaw tradycyjnych koncepcji doskonałości zasobów i reputacji instytucji¹¹. Koncepcja zasobów bazuje na pojęciu doskonałości uzależnionej głównie od posiadania ogromnych zasobów: im więcej posiada dana instytucja, tym jest bardziej doskonała. Zasoby, do których należą środki finansowe, wysoka jakość kadry akademickiej i studentów, zasobność biblioteki czynią instytucję doskonałą. Uczelnie zyskują reputację najczęściej w konsekwencji kumulowania zdolności, które rozwijają ich renomę i sławę poprzez wytwarzanie wiedzy i publikacje. Reputacja i zasoby wzajemnie się wspierają i wzmacniają, posiadanie wielu zasobów podnosi reputację i jednocześnie posiadanie dobrej reputacji pomaga nabywać zasobów. W tych koncepcjach podstawową wartością i celem jest dążenie instytucji do osiągnięcia swej doskonałości poprzez stałe powiększanie zasobów i reputacji: zatrudnianie najlepszych kadr i umożliwianie im nieskrępowanego rozwoju naukowego, selekcjo-

⁹ Ibidem, s. 180–181.

¹⁰ A. H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, przekł. P. Sawicka, PAX, Warszawa 1990.

¹¹ A. W. Astin, *Assessment, Student Development and Public Policy*, (in:) S. J. Messick (ed.), *Assessment in Higher Education. Issues of Access, Quality, Student Development, and Public Policy*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London, 1999, s. 157–158.

nowanie w procesie rekrutacji najlepszych studentów. A więc kształcenie jest tu zmierzaniem ku swoiście pojętej doskonałości instytucji, rezultatem współpracy bardzo dobrych nauczycieli i studentów, ale także pozostaje w sprzeczności z poczuciem sprawiedliwości społecznej w dostępie do edukacji.

Alexander W. Astin poddał krytyce koncepcje doskonałości zasobów i reputacji, a jako alternatywę przedstawił koncepcję doskonałości w rozwoju talentu, w której jest ona warunkowana „(...) przez zdolność nauczycieli akademickich do rozwijania talentów studentów i zdolność uczelni lub wydziału do zapewnienia odpowiednich ku temu możliwości”¹². Prawdziwa doskonałość w świetle tej koncepcji tkwi w instytucjonalnej zdolności korzystnego oddziaływania na studentów, wzmaganie ich rozwoju intelektualnego, dokonywania pozytywnych zmian w życiu. Podstawową wartością w tej koncepcji jest rozwój talentów i zdolności studentów, a celem kształcenia jest maksymalizowanie ich potencjału wyrażającego się w rozwoju edukacyjnym i personalnym. Eksponuje się tu potrzebę intensyfikacji działań podejmowanych przez władze uczelni i kadry akademickie, których celem jest udzielanie pomocy studentom w rozwijaniu ich potencjału. A zatem analizowana koncepcja ujmuje perspektywę jakości kształcenia z punktu widzenia studentów, rozwijania ich talentów, zdolności w sferze zarówno poznawczej, jak i osobowej, afektywnej.

Źródłem precyzowania jakości kształcenia może być przyjęta koncepcja wykształcenia wyższego, która określa jego ideę, cele i ogólny kształt, normatywny sens tego, czym wykształcenie wyższe powinno być. Ronald Barnett krytycznie ocenił dotychczas dominujące koncepcje wyższego wykształcenia, w których: „wykształcenie wyższe ma zapewniać wysoko wykwalifikowaną siłę roboczą (...), jest porównywane z kształceniem do kariery badacza (...), jest postrzegane jako efekt sprawnego zarządzania procesem kształcenia (...), jest rozumiane jako poszerzanie szans życiowych dla studentów pochodzących z grup niedoreprezentowanych”¹³. Zauważył, że żadna z tych koncepcji nie eksponuje, ani też nie wykazuje zainteresowania zachodzącym w szkole wyższej procesem kształcenia lub jakością uczenia się studentów. Jednocześnie przeciwstawia wymienionym cztery inne, które koncentrują się na wartościach ujmujących jakość doświadczeń nabywanych przez studentów w procesie kształcenia. Ich cele są następujące: wprowadzanie studentów w proces i doświadczenia w zakresie zdobywania wiedzy; rozwijanie autonomii i prawości studentów; doskonalenie ogólnych zdolności intelektualnych studentów w perspektywie szerszej niż jedna dyscyplina naukowa; rozwijanie u studentów myślenia krytycznego¹⁴. Podstawową wartością w koncepcjach R. Barnett’a jest ekspozycja

¹² Ibidem, s. 165–166.

¹³ R. Barnett, *The idea of quality: voicing the educational*, (in:) G. D. Doherty (ed.), *Developing Quality Systems in Higher Education*, Routledge, London 1994, s. 68–70.

¹⁴ Ibidem, s. 76–80.

nowanie znaczenia przebiegu procesu kształcenia dla wewnętrznego rozwoju studenta, co oznacza, że większe znaczenie ma tu jednak jakość procesu kształcenia, a nie jakość uzyskiwanych wyników. Celem kształcenia jest nabywanie doświadczeń, rozwijanie właściwości, zdolności i umiejętności, głównie jednak intelektualnych, co wskazuje na pewną jednostronność tych koncepcji.

Podstawą kolejnej koncepcji jest nowe rozumienie odpowiedzialności instytucji szkolnictwa wyższego przed społeczeństwem i podatnikami. W ostatnich dekadach minionego stulecia w wielu państwach nastąpił gwałtowny wzrost liczby studentów, przy zmniejszaniu środków finansowych przeznaczanych na kształcenie. Nasiłiły się oczekiwania większej odpowiedzialności szkół wyższych za jakość kształcenia, aby lepiej odpowiadała na potrzeby zmieniającego się rynku pracy i niestabilnego zatrudnienia. Jednocześnie władze wielu uczelni, a także kadry odbierały takie działania jako zagrożenie dla tradycyjnych wartości akademickich – autonomii i wolności. Argumentowano, że wolność akademicka to wielka wartość, ale nie oznacza to wolności od odpowiedzialności. Nasiłiły się dyskusje dotyczące odpowiedzialności uniwersytetów i szkół wyższych wobec społeczeństwa i powinności państwa wobec uczelni¹⁵. Rezultatem jest powstanie koncepcji „nowej odpowiedzialności”, która jak podkreśla Peter T. Ewell „zakłada zwrot społeczeństwu, poniesionych inwestycji i nakładów w postaci realizacji jego potrzeb i oczekiwań”¹⁶. Przedstawiona koncepcja ujmuje jakość kształcenia z perspektywy społeczeństwa. Jej podstawową wartością jest odpowiedzialność, której oczekuje społeczeństwo od instytucji szkolnictwa wyższego za wypełnianie swych funkcji, za realizację usług edukacyjnych. Preferencje zyskują instrumentalne cele kształcenia, a mankamentem jest pomniejszanie znaczenia realizacji w szkolnictwie wyższym wartości i celów autotelicznych, umożliwiających rozwój nauki, reprodukcję kadr, co jest także przejawem odpowiedzialności wobec społeczeństwa. Ponadto wyraźnie eksponuje się tu jakość uzyskiwanych wyników kształcenia, a nie proces i warunki ich osiągania.

Geneza kolejnych koncepcji jakości kształcenia tkwi w rozwijającym się rynku, na którym konkurencja z całą mocą wkracza we wszystkie sektory gospodarki narodowej. Duże zainteresowanie zyskały tu koncepcje *benchmarkingu* i jakości usług.

Benchmarking, jak podkreśla Alex Appleby – jest stałym i systematycznym procesem porównywania efektów danej instytucji lub organizacji, jej produktów, pro-

¹⁵ Np. G. Neave (ed.), *The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives*, Elsevier Science Ltd, Oxford, 2000; W. Z. Hirsch, L. E. Weber (eds), *Challenges Facing Higher Education at the Millennium*, Elsevier Science, Pergamon, Oxford – New York – Tokyo, 1999; A. Krajewska, *Odpowiedzialność uniwersytetu wobec społeczeństwa – interpretacje i inicjatywy*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 2.

¹⁶ P. T. Ewell, *Assessment of Higher Education Quality: Promise and Politics*, (in:) S. J. Messick (ed.), *Assessment in Higher Education...*, op. cit., s. 149.

cesów i potencjału ludzkiego z wynikami takich, które przyjmuje się za wzór najlepszej praktyki¹⁷. Wprawdzie koncepcja ta jest najbardziej znana w sferze przemysłu i usług materialnych, ale występują też przejawy jej zastosowania w praktyce szkolnictwa wyższego¹⁸. Jednak dyskusyjne jest porównywanie przy pomocy wspólnych miar uczelni, które są finansowane w różnicowany sposób, a więc posiadają różne warunki, jak również porównywanie uczelni o różnym rodzaju, zakresie i jakości prowadzonych badań naukowych, jak również o odmiennych misjach. Niemniej jednak podstawową wartością koncepcji *benchmarkingu* zastosowanej w praktyce szkoły wyższej jest dążenie tej instytucji ku ulepszaniu skuteczności swych działań poprzez stałe porównywanie swoich osiągnięć z najlepszymi i doskonalenie osiągania wytyczonych celów. Jakość kształcenia wyraża w tej koncepcji racjonalne wykorzystanie tych porównań dla doskonalenia praktyki kształcenia.

Nasilająca się konkurencja na rynku usług stanowi podstawę kolejnej koncepcji jakości kształcenia. W koncepcji jakości usług, jak akcentuje Brent D. Ruben „usługa ukierunkowana jest na odbiorcę i kieruje zainteresowanie organizacji na potrzeby, oczekiwania i satysfakcję grup, którym ta organizacja służy (...). Jej podstawą jest uznawanie ich opinii o jakości produktu, usług lub instytucji za ostateczne i konieczne do utrzymania istnienia organizacji”¹⁹. Grupy te są różnie określane: „klienci”, „odbiorcy”, „nabywcy”, „konsumenci”, „społeczeństwo”, „beneficjenci” lub „użytkownicy”. Tradycyjnie jakość łączono z wewnętrznymi cechami, charakterystykami lub atrybutami produktu lub usługi oraz z profesjonalną opinią ekspertów. Jakość oznacza tu skoncentrowanie się na odbiorcy – na tym, czego chce, oczekuje i w czym postrzega wartość. A więc potrzeby i oczekiwania odbiorców są podstawową wartością w koncepcji jakości usług, a celem stałe dążenie organizacji do ich zaspokajania, a nawet wyprzedzania. Powstaje tu pytanie, czy ta koncepcja może mieć zastosowanie w takich organizacjach, jak szkoły wyższe i uniwersytety? Usługa ukierunkowana na odbiorcę będzie sterowała uwagę władz szkół wyższych ku potrzebom jednostek, grup lub organizacji, ku zewnętrznym klientom, od których zależy ocena jakości tych działań i reputacja uczelni. Myślenie w kategoriach rynku i dochodów ma podstawowe znaczenie przy zapewnianiu usług dla najbardziej oczywistych „klientów”

¹⁷ A. Appleby, *Benchmarking Theory – A Framework for the Business World as a Context for its Application in Higher Education*, (in:) S. Smith, M. Armstrong, S. Brown (eds), *Benchmarking and Thresholds Standards in Higher Education*, Kogan Page, London, 1999, s. 54–55.

¹⁸ Np. D. Yarrow, *The Business Approach to Benchmarking – An Exploration of the Issues as a Background for Its Use in Higher Education*, (in:) S. Smith, M. Armstrong, S. Brown (eds), *Benchmarking and Thresholds Standards...*, op. cit.; J. Bell, *Benchmarking in law*, (in:) S. Smith, M. Armstrong, S. Brown (eds), *Benchmarking and Thresholds Standards...*, op. cit.

¹⁹ B. D. Ruben, *The Quality Approach in Higher Education: Context and Concepts for Change*, (in:) idem (ed.), *Quality in Higher Education*, Transaction Publishers, New Brunswick, London 1995, s. 11.

szkół wyższych – studentów, ich rodziców, pracodawców, którzy w istotnym stopniu ponoszą koszty tych usług. Jednak w przypadku uniwersytetów, w tak ukierunkowanych usługach ograniczeniu ulega ich misja w społeczeństwie, zagrożona jest realizacja funkcji badawczej – tworzenie, przechowywanie, aktualizacja i przekaz wiedzy, która może być sprowadzona tylko do wytwarzania wiedzy praktycznej, użytecznej, jak również pewnej marginalizacji może podlegać wypełnianie funkcji kulturowej.

Z przedstawionych koncepcji, prezentowanych z punktu widzenia różnych dyscyplin – ekonomii, socjologii, psychologii, pedagogiki, a czasem z ich pogranicza wynikają możliwości realizacji różnych wartości, misji, zadań i celów, które wytycza się edukacji. Cechą wspólną jest traktowanie wiedzy, umiejętności i wykształcenia jako znaczącej wartości. Jednak konsekwencją odmiennego postrzegania tej wartości w prezentowanych koncepcjach jakości kształcenia są występujące między nimi różnice²⁰:

- prezentują wartość wiedzy, umiejętności i wykształcenia z odmiennych perspektyw, co różnicuje określone cele i pożądane wyniki kształcenia;
- eksponują różne rozumienie istoty jakości kształcenia;
- odmiennie stanowią w zakresie dostępu do kształcenia na poziomie wyższym i rodzaju uzyskiwanych korzyści.

Geneza przedstawionych koncepcji tkwi w różnych perspektywach postrzegania wartości wiedzy, umiejętności i wykształcenia – w perspektywie jednostki, instytucji lub społeczeństwa. Perspektywę jednostki eksponuje teoria kapitału ludzkiego i teoria potrzeb A. Masłowa, perspektywę instytucji – koncepcje doskonałości zasobów i reputacji, doskonałości w rozwoju talentu, wykształcenia wyższego, *benchmarkingu*, jakości usług, a perspektywę społeczeństwa – teoria kapitału społecznego i koncepcja „nowej odpowiedzialności”. Konsekwencją przyjęcia danego punktu widzenia jest przypisanie określonej wartości wiedzy, umiejętnościom i wykształceniu zgodnej z potrzebami, dążeniami i celami jednostki, instytucji lub społeczeństwa, co wyznacza z kolei odpowiadające im cele i wyniki kształcenia. Z punktu widzenia potrzeb i dążeń jednostki, celem kształcenia jest rozwijanie potencjału możliwości tkwiących w człowieku (teoria kapitału ludzkiego), zaspokajanie jego podstawowych potrzeb, w tym samorealizacji (teoria potrzeb A. Masłowa). Jednocześnie w aspekcie wypełnianych funkcji i potrzeb instytucji edukacyjnych, celem kształcenia może być rozwijanie talentów i możliwości studentów (koncepcja doskonałości w rozwoju talentu), realizacja różnych koncepcji wykształcenia wyższego, powiększanie zasobów i reputacji instytucji (koncepcje doskonałości zasobów i reputacji), ale także stałe dążenie ku ulepszaniu jakości wypełniania swych funkcji poprzez porównywanie uzyskiwanych osiągnięć z najlepszymi (koncepcja *benchmarkingu*), jak również zaspokajanie,

²⁰ A. Krajewska, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego...*, op. cit., s. 184–188.

a nawet wyprzedzanie potrzeb i oczekiwań odbiorców usług edukacyjnych (koncepcja jakości usług). Natomiast z perspektywy społeczeństwa, jako podatnika, celem kształcenia jest zaspokajanie aktualnych potrzeb i oczekiwań społecznych, wyrażających się w rozwijaniu właściwości ułatwiających zatrudnienie na trudnym rynku pracy (koncepcja „nowej odpowiedzialności”), ale także kształtowanie postaw i zachowań obywatelskich (teoria kapitału społecznego).

Ponadto w poszczególnych koncepcjach przypisuje się odmienną wartość dla wiedzy, umiejętności i wykształcenia, które stanowią podstawę w formułowaniu celów i wyników kształcenia. Oznacza to, że analizowane koncepcje preferują odmienne pojmowanie istoty jakości kształcenia – jako doskonałość (wyjątkowość), jako perfekcja (zgodność), jako trafność celów, jako wartość uzyskiwana z pieniędzy, jako transformacja.

Kolejne różnice – ale także pewne podobieństwa – między analizowanymi koncepcjami teoretycznymi jakości kształcenia dotyczą odmiennych stanowisk w zakresie dostępu do kształcenia na poziomie wyższym, jak również rodzaju uzyskiwanych korzyści. Teorie „kapitału ludzkiego”, społecznego, potrzeb A. Masłowa, a także koncepcje doskonałości w rozwoju talentów, wykształcenia wyższego i „nowej odpowiedzialności” w swych założeniach nie ograniczają dostępu do kształcenia. Wskazują sposoby jego poszerzenia, być może utopijne w krótkiej perspektywie, ale bardzo realne, jeśli potraktuje się je jako proces. Natomiast dostęp do kształcenia wynikający z koncepcji doskonałości zasobów i reputacji instytucji pozostaje w sprzeczności z poczuciem sprawiedliwości społecznej, wiąże się bowiem z wysoką selekcją studentów i wymaga podobnych, indywidualnych nakładów finansowych. Wydaje się również, że w koncepcji jakości usług, ze względu na ich odpłatność, dostęp do kształcenia może być ograniczony i uzależniony od możliwości finansowych jednostki. Z kolei jakość kształcenia preferowana w teoriach kapitału ludzkiego, społecznego, potrzeb A. Masłowa, koncepcjach doskonałości w rozwoju talentu i „nowej odpowiedzialności” dostarcza wielu korzyści, zapewnia rozwój na miarę możliwości i potrzeb jednostek, społeczeństwa i instytucji, procentuje w postaci wzrostu gospodarczego oraz podniesienia standardu życia wszystkich członków społeczeństwa, a nie jest przejawem realizacji potrzeb i korzyści nielicznych, jak w koncepcji doskonałości zasobów i reputacji.

Przedstawione koncepcje teoretyczne, chociaż nie tworzą zamkniętego zestawu i mogą być wzbogacone o inne, to jednak stanowią przegląd postrzegania jakości kształcenia na przestrzeni wielu lat, od osadzonej w tradycji uniwersytetu koncepcji doskonałości zasobów i reputacji instytucji, po koncepcję jakości usług, której nowe ujęcie jest skutkiem przemian społecznych, ekonomicznych i powstania rynku edukacyjnego w ostatnich dekadach. Ponadto wskazują na różnorodność możliwych ujęć – pedagogiczne, psychologiczne, socjologiczne, ekonomiczne, także inne.

Wydaje się, że w aktualnej rzeczywistości analizowane koncepcje mogą stanowić źródło precyzowania podstaw teoretycznych jakości kształcenia w szkole wyższej. Ujęte integralnie uświadamiają słuszność i równoprawność realizacji różnych wartości i potrzeb poprzez kształcenie, wzajemną ich komplementarność. Przedstawienie źródeł teoretycznych jakości kształcenia dostarcza podstaw do podjęcia próby jej zdefiniowania.

2. Istota jakości kształcenia

Określenie pojęcia jakości kształcenia wymaga zdefiniowania pojęcia jakości i jakości kształcenia, a także wskazuje na potrzebę prezentacji sposobów jej wyrażania.

2.1. Kontrowersje wokół pojęcia jakości i jakości kształcenia

Jakość jest pojęciem względnym, kontrowersyjnym, a więc trudnym do definiowania. Z ogólnych ujęć, zawartych w słownikach wynika, że jakość „to zespół cech stanowiący o tym, że dany przedmiot jest tym, a nie innym”²¹; „wyróżniająca cecha, która czyni coś takim, jakie jest; wysoki stopień doskonałości”²².

W ujęciu filozoficznym jakość, to „jedna z wyróżnionych przez Arystotelesa przypadłości: właściwość substancji doskonaląca ją w aspekcie formy, przejawiająca się w konkretnym przyporządkowaniu materii do celowego działania całości bytu”²³, „to właściwość określająca naturę przedmiotu, termin używany wówczas, kiedy natura jakiegos przedmiotu nie może być określona precyzyjnie lecz jedynie uchwycona w sposób ogólny, za pomocą intuicji”²⁴. W prakseologii jakość, to „suma cech wytworu, w szczególności wyrobu lub samego działania do niego prowadzącego; najczęściej oceną – dobra, zła. Ocenę taką wydaje się ze względu na jakiś istniejący obiektywnie albo idealny wzorzec rzeczowy lub wzorzec działania (...) w przypadku działania jakość utożsamia się ze sprawnością w sensie syntetycznym”²⁵. W ujęciu W. Kojasa jakość, to „zespół cech stanowiący o tym, że dany przedmiot jest tym przedmiotem, a nie innym. Zespół cech istotnych, określony na podstawie badań, analiz i ustaleń semantyczno-logicznych, może być odniesieniem dla cech zastanych (...) Obecność takich cech, ich układ, kompletność, znaczenie w jakiejś całości, może być podstawą do orzekania o stopniu występowania i nasilenia cech jakościowych (stopień wysoki,

²¹ M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 1, PWN, Warszawa 1999, s. 769.

²² *Webster's Dictionary*, New York 1992, s. 270.

²³ A. Podsiad, *Słownik terminów...*, op. cit., s. 423.

²⁴ D. Julia, *Słownik filozofii*, Wydawnictwo „Książnica”, Katowice 1992, s. 149.

²⁵ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 92.

przeciętny, niski itp.)”²⁶. Natomiast w zakresie zarządzania jakością Armand V. Feigenbaum w jej pojmowaniu eksponuje organizacyjny aspekt – „w swej istocie sposób zarządzania organizacją”²⁷. W rozumieniu statystyka, Edwardsa W. Deminga jakość „to ogół cech i charakterystyk produktu lub usługi, które dotyczą ich zdolności do zaspokajania wymagań lub zakładanych potrzeb, przewidywalny stopień jednorodności i niezawodności, przy niskich kosztach i dostosowaniu do rynku”²⁸. Znacząca komunikacji w zachowaniach ludzkich, Brent D. Ruben podkreśla, że „we współczesnym podejściu do jakości zasadnicze znaczenie w jej definiowaniu mają wymagania i oczekiwania klienta (...) jakość dosłownie zaczyna się i kończy na oczekiwaniach, wymaganiach i wartościach klienta”²⁹. Definiując jakość Philip B. Crosby, przedsiębiorca akcentował zgodność z wymaganiami, Joseph M. Juran, teoretyk zarządzania – przydatność użytkową, a Genichi Taguchi, inżynier i statystyk – minimum strat w procesie produkcji³⁰. Znaczenie jakości w odniesieniu do systemu podkreśla pisarz i filozof Robert Pirsig: „prawdziwe rozumienie jakości właściwie nie służy systemowi (...). Prawdziwe rozumienie jakości zdobywa system, poskramia go i zaprzęga do pracy dla swego własnego użytku, natomiast pozostawienie systemu jako całkowicie wolnego, prowadzi go do jego własnego wewnętrznego przeznaczenia”³¹.

Z przedstawionych ujęć wynika, że jakość jest pojęciem względnym, nabierającym różnego znaczenia w różnych kontekstach. Oznacza odmienne atrybuty lub przymioty dla przedstawicieli poszczególnych nauk, różnych osób lub instytucji. Definiując pojęcie jakość poszczególni autorzy eksponują specyficzne cechy wytworu/wyrobu (np. przydatność użytkowa, minimum strat, zaspokojenie wymagań lub potrzeb) lub działania (jego sprawność w sensie syntetycznym). Potwierdza to relatywizm tego pojęcia, jego względność wobec użytkownika tego terminu i okoliczności, w których jest używane. Słusznie zauważa Henryk Mizerek, „jakość należy do tych kategorii, które skutecznie bronią się przed próbą zamknięcia jej w ramy jednej, niedającej się podważyć definicji”³². Niemniej jednak można stwierdzić, że pojęcie jakość określają cechy charakteryzujące wytwór/wyrób lub działanie, które są istotne z punktu widzenia wartości aprobowanych przez użytkowników tego terminu.

²⁶ W. Kojs, *O jakości studiów i studiowania...*, op. cit., s. 123.

²⁷ A. V. Feigenbaum, *Total Quality Control*, McGraw-Hill, New York 1986, s. 12.

²⁸ E. W. Deming, *Out of the Crisis*, MIT, Boston, MA, 1986, s. 31.

²⁹ B. D. Ruben, *Defining and Assessing „Quality” in Higher Education: Beyond TQM*, (in:) B. D. Ruben (ed.), *Quality in Higher Education...*, op. cit., s. 158.

³⁰ Za: A. Appleby, *Benchmarking Theory – A Framework for the Business...*, op. cit., s. 56.

³¹ *Ibidem*, s. 58.

³² H. Mizerek, *Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały milcząc*, (w:) G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 13.

Obszarem analiz w tej pracy jest jakość kształcenia w szkole wyższej. Pojęcie jakości kształcenia było już przedmiotem szczegółowych analiz³³ dlatego eksponuję tylko najistotniejsze ujęcia. Jakość kształcenia, podobnie jak jakość, jest pojęciem złożonym, różnie definiowanym i analizowanym z wielu perspektyw:

- z punktu widzenia różnych grup społecznych nią zainteresowanych;
- w ujęciach eksponujących pewne wartości przejawiające się w określonych właściwościach, zjawiskach, procesach, warunkach, wynikach.

Nie jest to jednak podział rozłączny, bowiem niektóre ujęcia chociaż pochodzą z różnych perspektyw posiadają czasem odniesienia do podobnych wartości. Szkolnictwo wyższe posiada szerokie audytorium społeczne o zróżnicowanych potrzebach i zainteresowaniach: studenci, kadra akademicka, zarządzający, władza, pracodawcy. Każda z tych grup – o odmiennych systemach wartości ma różne oczekiwania wobec jakości kształcenia³⁴. Studenci i nauczyciele akcentują jakość procesu kształcenia. Pracodawcy koncentrują się na jakości wyników i ich przydatności dla swoich potrzeb. Inne preferencje przejawiają zarządzający, a także finansujący kształcenie eksponując efektywność.

Jakość kształcenia może być także postrzegana z perspektywy wartości przejawiających się w określonych cechach, zjawiskach, procesach oraz wynikach. Poddając dyskusji jakość w szkolnictwie wyższym Lee Harvey i Diana Green określają pięć sposobów jej pojmowania³⁵:

- jakość jako wyjątkowość lub doskonałość (*as „exceptional” or „excellence”*),
- jakość jako perfekcja lub zgodność (*as „perfection” or „consistency”*),
- jakość jako trafność celu (*as „fitness for purpose”*),
- jakość jako wartość uzyskiwana z pieniędzy (*as „value for money”*),
- jakość jako transformacja uczących się (*as a „transformation of the learner”*).

Większość z przedstawionych tu sposobów ujmowania jakości kształcenia posiada swe źródła w przedstawionych już koncepcjach teoretycznych. Wyjątkowa jakość kształcenia, łączona z doskonałością i elitarnością (*as „exceptional” or „excellence”*) jest produktem uczelni o doskonałych zasobach i/lub reputacji. Ukończenie studiów w takiej uczelni zapewnia wysoką jakość kształcenia, a jednocześnie gwarantuje uzyskanie bardzo dobrze wynagradzanej pracy w renomowanych instytucjach.

³³ Obszerniej w: A. Krajewska, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego...*, op. cit., s. 191–200.

³⁴ Np. M. Iacovidou, P. Gibbs, A. Zopiatis, *An exploratory use of the stakeholder approach to defining and measuring quality: The case of a Cypriot higher education institution*, „Quality in Higher Education” 2009, Vol. 15 (2), s. 147–165; D. Houston, T. Robertson, T. Prebble, *Exploring quality in a university department: Perspectives and meanings*, „Quality in Higher Education” 2008, Vol. 14 (3), s. 209–223.

³⁵ L. Harvey, D. Green, *Defining Quality*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 1993, Vol. 18 (1), s. 9–34; L. Harvey, *Editorial*, „Quality in Higher Education” 1995, Vol. 1 (1), s. 5–12.

Jakość kształcenia odzwierciedlająca perfekcję lub zgodność (*as „perfection” or „consistency”*) jest rezultatem stosowania w praktyce koncepcji *benchmarkingu*, którą charakteryzuje ciągły i systematyczny proces porównywania efektów danej instytucji lub organizacji, jej produktów, procesów i potencjału ludzkiego z wynikami takich, które przyjmuje się za wzór najlepszej praktyki.

Jednocześnie szeroko jest akceptowane rozumienie jakości kształcenia jako „trafność celów” (*as „fitness for purpose”*). Pierwotnie sformułował je Christopher Bell³⁶, a nawiązuje do celów i misji instytucji szkolnictwa wyższego. W tym ujęciu uzyskiwane przez studentów osiągnięcia powinny być poddane wartościowaniu (ewaluacji) jako odpowiadające (lub nie) ustalonym celom i misji instytucji³⁷. Podobnie wskazuje David Woodhouse: „jakość kształcenia oznacza spełnianie wymagań ujętych w celach instytucji szkolnictwa wyższego³⁸. Określając jakość w uniwersytecie K. Denek odnosi to pojęcie „do wszystkich jego funkcji i takich elementów, jak: kształcenie, programy badań i studiów, pracownicy naukowo-dydaktyczni i ich kompetencje akademickie (*scholarship*), studenci, infrastruktura dydaktyczna, usługi dla społeczeństwa jako całości oraz w części odnoszącej się do otoczenia uniwersytetu”³⁹. Jakość kształcenia określana jest także w pojęciach wyrażających wartości, cele, proces i wyniki kształcenia w instytucjach szkolnictwa wyższego odnoszone do standardów. Malkolm Frazer przyjmuje, że „jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym obejmuje trzy obszerne kategorie: cele kształcenia, procesy osiągania tych celów i stopień ich osiągnięcia”⁴⁰. Między tymi kategoriami zachodzą interakcje. Wewnątrz tych kategorii standardy są twierdzeniami dotyczącymi ustalonych celów kształcenia, warunków ich realizacji i uzyskiwanych osiągnięć. Podobnie w ujęciu Andrew McGettrick i Normashidy Mansor, „jakość kształcenia w instytucjach szkolnictwa wyższego określają dążenia i cele kształcenia, praktyka realizacji procesu kształcenia, zasoby kadrowe, materialne, motywacja studentów, nauka własna studentów, a także mechanizmy jej zapewniania i jest powiązana ze standardami akademickimi”⁴¹. A zatem z punktu widzenia celów i funkcji instytucji szkolnictwa wyższego jakość kształcenia określają przyjęte przez uczelnie wartości odpowiadające aktualnym i przyszłym potrzebom społeczeństwa,

³⁶ Za: P. Boyle, J. A. Bowden, *Education Quality Assurance in Universities: an Enhanced Model*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 1997, Vol. 22 (2), s. 113.

³⁷ Np. M. Eliophotou Menon, *Views of Teaching-focused and Research-focused Academics on the Mission of Higher Education*, „Quality in Higher Education” 2003, Vol. 9 (1), s. 39–54.

³⁸ D. Woodhouse, *Assuring Standards in New Zeland’s Universities*, (in:) H. Smith, M. Armstrong, S. Brown (eds), *Benchmarking and...*, op. cit., s. 228.

³⁹ K. Denek, *Zagrożenia i wyzwania na progu III tysiąclecia pod adresem uniwersytetu i prowadzonej w nim aktywności badawczej i dydaktycznej*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 2000, nr 16, s. 25.

⁴⁰ Za: A. McGettrick, N. Mansor, *Standards and Levels – a case study*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 1999, Vol. 24 (2), s. 129.

⁴¹ Ibidem, s. 131–132.

stanowiące podstawę formułowania celów kształcenia, proces i warunki ich osiągnięcia, uzyskiwane wyniki, dokonywanie ewaluacji podejmowanych działań i osiągnięcie stosownych standardów.

Ujęcie jakości kształcenia, jako wartości uzyskiwanej z pieniędzy zainwestowanych w kształcenie (*as „value for money”*), jest przejawem zwiększonego zainteresowania społeczeństwa tym, czy lub nie rezultaty pracy szkolnictwa wyższego odpowiadają poniesionym kosztom, czy są trafne wobec zamierzonych celów, czy lub nie uzyskiwane są wyniki takie, jakie są oczekiwane w zamian za poniesione koszty.

Pojęcie jakości kształcenia jako transformacji uczących się (*as a „transformation of the learner”*) eksponuje zmiany w rozwoju studentów spowodowane pod wpływem procesu kształcenia⁴². Kształcenie na poziomie wyższym przyczynia się do rozwoju intelektualnego studentów, ale także społecznego i emocjonalnego, implikuje postępowanie zmian we wszystkich aspektach, kreując w ten sposób nową jakość jednostek. Podobne ujęcie przedstawia Flavia Vieira, która definiując pedagogiczną jakość kształcenia stwierdza: „to zarówno cel, jak i proces przekształcania uczących się w krytycznych odbiorców i twórczych wytwórców wiedzy, umożliwiający im aktywne zaangażowanie w szkolne i trwające przez całe życie uczenie się, stanowiący warunek dla racjonalnego i sprawiedliwego doskonalenia kontekstów, w których funkcjonują i współdziałają”⁴³.

Inni autorzy wzbogacają wskazane wyżej ujęcia jakości kształcenia o następujące:

- jakość kształcenia jako usługa (*as „service”*) i satysfakcja klientów (*as „customer satisfaction”*);
- jakość kształcenia określana na podstawie przeglądu (*as „audit”*);
- jakość ujmowana jako kultura (*as „culture”*).

Usługi ukierunkowane, jak podkreśla B. D. Ruben, „sterują uwagę uczelni ku jednostkom, grupom lub organizacjom, dla których zapewniają badania, kształcenie i inne usługi, ku zewnętrznym klientom, od których zależy ocena jakości tych działań i reputacja uczelni”⁴⁴. Koncepcję jakości usług przedstawia również Debbie Clewes, ale eksponuje model jakości usług skoncentrowanych głównie na potrzebach i oczekiwaniach studenta⁴⁵.

⁴² L. Harvey, D. Green, *Defining Quality...*, op. cit., s. 42.

⁴³ F. Vieira, *Pedagogic Quality at University: what teachers and students think*, „Quality in Higher Education” 2002, Vol. 8 (3), s. 256.

⁴⁴ B. D. Ruben, *The Quality Approach in Higher Education...*, op. cit., s. 12.

⁴⁵ D. Clewes, *A Student-centred Conceptual Model of Service Quality in Higher Education*, „Quality in Higher Education” 2003, Vol. 9 (1), s. 69–86.

Jakość kształcenia może być także opisywana na podstawie przeglądu dokonywanego przez audytorów, których autorytet wynika z ich kompetencji w zakresie różnych dyscyplin. W swych działaniach wykorzystują strategie, procesy i metody, które – jak się zakłada – mają chronić jakość instytucji szkolnictwa wyższego oraz jej jednostek organizacyjnych⁴⁶.

Jakość ujmowana jako kultura nawiązuje do kultury organizacyjnej instytucji szkolnictwa wyższego, ukierunkowanej na stałe podnoszenie jakości kształcenia i charakteryzują ją dwa elementy: kulturowo-psychologiczny łączący wartości, przekonania, oczekiwania i zaangażowanie pracowników w podejmowanych dążeniach oraz związany z zarządzaniem procesem zapewniania jakości i dążeniem do koordynowania indywidualnych wysiłków w tym zakresie⁴⁷. Kultura jakości i procesy zapewniania jakości kształcenia są powiązane – „mogą pomagać wprowadzać w życie decyzje władz dotyczące zastosowanych procedur stymulując odpowiednie wartości i przekonania społeczności uczelnianej”⁴⁸.

Przedstawione pojęcia jakości i jakości kształcenia wskazują na wielość ujęć, które preferują specyficzne wartości, cele, potrzeby instytucji i jednostek. W ostatnich latach, jak podkreślają znawcy, „Jakość stała się częścią żywotnych potrzeb wszystkich interesariuszy szkolnictwa wyższego, dlatego musi stać się podstawową częścią tego, co zmienia się w tym sektorze. Niezbędna jest prawdziwa kultura jakości”⁴⁹, a więc współpraca nauczycieli, administracji uczelnianej i władz w zakresie podnoszenia i zapewniania jakości kształcenia.

2.2. Wyrażanie jakości kształcenia

W praktyce stosowane są różne sposoby wyrażania jakości kształcenia w szkołach wyższych i uniwersytetach, poprzez standardy, akredytację, na podstawie wskaźników osiągnięć, a także i inne. Standard to „przeciętna norma, typ, model; wyrób odpowiadający określonym wymogom; wzorzec”⁵⁰; norma, wzorzec, podstawa, w odniesieniu do wyrobu określenie „standardowy” oznacza, że spełnia on określone

⁴⁶ M. Cheng, *Academics' professionalism and quality mechanisms: Challenges and tensions*, „Quality in Higher Education” 2009, Vol. 15 (3), s. 193–205; M. Wójcicka, *Jakość kształcenia*, (w:) M. Wójcicka (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Wydawnictwa Przemysłowe WEMA, Warszawa 2001, s. 44–45.

⁴⁷ U. D. Ehlers, *Understanding Quality Culture*, „Quality Assurance in Education” 2009, Vol. 17 (4), s. 343–344.

⁴⁸ L. Harvey, B. Stensaker, *Quality Culture: understandings, boundaries and linkages*, „European Journal of Education” 2008, Vol. 43 (4), s. 434.

⁴⁹ L. Harvey, J. Williams, *Fifteen Years of Quality in Higher education*, „Quality in Higher Education” 2010, Vol. 16 (1), s. 4.

⁵⁰ M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 3, PWN, Warszawa 1999, s. 297.

wymagania dotyczące jakości⁵¹. A więc wypełnianie przyjętych standardów wyraża jakość. W praktyce, standardy mogą być określane dla wielu wymiarów funkcjonowania uczelni: jej celów, procesu i wyników kształcenia, warunków ich realizacji, ale także procesów, procedur i mechanizmów ewaluacji kształcenia, akredytacji, jak również funkcjonowania uczelni jako organizacji i innych. Określane są także w stosunku do studentów, kadry akademickiej i zarządzających. Mogą wyrażać atrybuty pojedynczych osób lub grup, takich jak gremia zarządzające uniwersytetami, urzędnicze, akademickie, kadra wspierająca i gremia studenckie.

W ujęciu Michaela Armstronga, zapewnianie przez uczelnie standardów akademickich wymaga szczególnej troski w kilku obszarach, a mianowicie odpowiednich: „zachowań kadr akademickich zarówno na początku, w trakcie, jak i po zakończeniu procesu kształcenia; właściwości studentów – zdolności, motywacji i stosunku do nauki zarówno na początku, jak i w trakcie procesu kształcenia; programu kształcenia i treści, wspierania studentów i reżimu oceniania; odpowiedniego nagradzania studentów, przyznawania punktów, stopni i rejestracji osiągnięć studentów; warunków w uczelni umożliwiających określenie, zapewnianie, utrzymywanie i doskonalenie standardów”⁵². Natomiast M. Frazer proponuje węższe ujęcie i przyjmuje, że „jakość w szkolnictwie wyższym „(...) obejmuje trzy obszerne kategorie: cele kształcenia, procesy osiągania tych celów i stopień ich osiągnięcia (...). Standardy akademickie są stwierdzeniami o: celach kształcenia dotyczących wiedzy, umiejętności i postaw, które studenci powinni osiągać; warunkach kształcenia – kadra, budynki, biblioteki...; osiągnięciach w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw faktycznie uzyskiwanych przez absolwentów”⁵³.

Jakość kształcenia w uczelniach jest także wyrażana w spełnianiu wymagań akredytacyjnych. Akredytacja to potwierdzenie, że w procesie kształcenia zapewniane są standardy jakości. W Polsce od 2002 roku funkcjonuje Polska Komisja Akredytacyjna, niezależna instytucja, której celem jest wspieranie polskich uczelni w procesie doskonalenia jakości kształcenia oraz w osiąganiu standardów edukacyjnych. W procedurze akredytacyjnej ocenie podlega, m.in. koncepcja kształcenia na ocenianym kierunku studiów, plan studiów i program kształcenia, w tym ECTS i metody kształcenia oraz działania na rzecz ich doskonalenia, a także współpraca w tym zakresie z otoczeniem społeczno-gospodarczym; zakładane efekty kształcenia na ocenianym kierunku, proces ich określania, uzyskiwania i potwierdzania; hospitacja zajęć dydaktycznych; wymagania dotyczące minimum kadrowego, poprawności obsady

⁵¹ M. Wójcicka, *Standard*, (w:) M. Wójcicka (red.), *Jakość kształcenia...*, op. cit., s. 112.

⁵² M. Armstrong, *Historical and Contextual Perspectives on Benchmarking in Higher Education*, (in:) S. Smith, M. Armstrong, S. Brown (eds), *Benchmarking and...*, op. cit., s. 12.

⁵³ Za: A. McGettrick, N. Mansor, *Standards and Levels...*, op. cit., s. 132.

zajęć i polityki kadrowej; baza dydaktyczna uczelniana i pozauczelniana; wewnętrzny systemu zapewniania jakości, a także inne⁵⁴. Do oceny kierunku studiów stosowana jest następująca skala ocen: wyróżniająca, pozytywna, warunkowa i negatywna.

Punktem odniesienia w określaniu i wyrażaniu jakości kształcenia może być proces i uzyskiwane wyniki. Takie podejście, chociaż w odniesieniu do efektywności kształcenia eksponuje K. Denek: „zespół różnych pozytywnych cech procesu dydaktyczno-wychowawczego, działań najbardziej wydajnych, a jednocześnie oszczędnych, ekonomicznie uzasadnionych, przynoszących najlepsze efekty w postaci pedagogicznych wyników kształcenia”⁵⁵. Jakość kształcenia może być także rozpatrywana na podstawie wyników oraz warunków sprzyjających osiągnięciu oczekiwanego rezultatu⁵⁶. W tym podejściu ocenie, przy pomocy odpowiednich wskaźników osiągnięć (tzw. *performance indicators*) podlegają wyniki kształcenia. Dotyczą one osiągnięć w aspekcie ilościowym, zarówno wewnątrzuczelnianych – odnoszonych do studenta, jak również pozauczelnianych – odnoszonych do absolwenta, np. terminowość i sprawność kształcenia, średni czas trwania studiów, wskaźnik zatrudnienia absolwentów, zadowolenia absolwentów i z absolwentów w miejscu pracy i inne. Jakość w relacji do szeroko rozumianych warunków kształcenia – oznacza koncentrację na procesie, działaniach podejmowanych w uczelni na rzecz zapewnienia i utrzymania wysokiego poziomu kształcenia. Ocenie podlegają tu mechanizmy i procedury stosowane w instytucji będące gwarancją utrzymania wysokiej jakości kształcenia.

Wskazane wyżej sposoby wyrażania jakości kształcenia koncentrują się na ilościowych aspektach kształcenia w szkołach wyższych. K. Denek podkreśla, że bardzo pomocny w określaniu jakości dydaktyki jest pomiar edukacyjnej wartości dodanej, która pozwala w badaniach eksperymentalnych na porównanie poziomu wiedzy, rozumienia i umiejętności, z którymi student rozpoczął studia na uniwersytecie, z tymi, które posiada, gdy kończy uczelnię, chociaż jak zauważa przeszkodę w jej stosowaniu stanowi brak uniwersalnych metod ujmowania wiedzy, rozumienia i umiejętności studentów na wejściu do uczelni i wyjściu z niej⁵⁷. Natomiast Jan Grzesiak przedstawia koncepcję określania algorytmu kompleksowego wskaźnika (E) kompetencji studenta, który jest sumą cząstkowych w kategorii wiedzy, umiejętności oraz

⁵⁴ Uchwała nr 462/2012 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 25 października 2012 r. w sprawie zasad przeprowadzania wizytacji przy dokonywaniu oceny programowej.

⁵⁵ K. Denek, *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1980, s. 5.

⁵⁶ M. Wójcicka, *Zewnętrzne i wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia – zarys problematyki*, (w:) M. Wójcicka (red), *Zapewnianie jakości kształcenia. Wprowadzenie do samooceny*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1997, s. 11–12.

⁵⁷ K. Denek, *Teoretyczne i aplikacyjne aspekty jakości kształcenia akademickiego*, „Neodidagmata” 2011–2012, nr 33/34, s. 55–56.

zachowań – kompetencji społecznych (ich zakresu, poziomu, trwałości) i może stanowić podstawę do ustalenia oceny końcowej z przedmiotu⁵⁸.

Jakość kształcenia może być także wyrażana na podstawie egzaminacyjnych i zaliczeniowych ocen studentów. Wykorzystywanie tego rodzaju miar od wielu lat budzi kontrowersje. Wskazywano wiele mankamentów oceny dydaktycznej – subiektywizm, ocenianie zbyt surowo lub zbyt łagodnie, nieregularność oceniania, uzależnienie oceny od czasu i miejsca, wąska skala ocen i inne⁵⁹. Jednak jak słusznie, wiele lat temu zauważyła Zofia Kietlińska: „problem oceny jakościowej procesu dydaktycznego jest na tyle istotny i pilny, że lepsze jest przyjęcie niedoskonałych mierników i uzyskanie na ich podstawie choćby przybliżonej oceny jakości, niż żadnych i rezygnacja z oceny jakościowej w ogóle”⁶⁰. Dlatego pomimo mankamentów nie tylko w badaniach polskich wykorzystywano oceny studentów z egzaminów, średnią ocen⁶¹, ale także i w innych krajach⁶².

Wydaje się, że postulat Z. Kietlińskiej jest nadal aktualny, co potwierdzają także opinie innych badaczy. D. Royce Sadler, ekspert i badacz w zakresie oceniania w szkolnictwie wyższym podkreśla, że jeśli oceny z przedmiotów studiów są dokładnym odzwierciedleniem poziomu osiągnięć studenta, to mogą dostarczyć pewnych symptomów efektywności kształcenia, tym trafniejszych „(...) kiedy proporcje wysokich ocen są ściśle kontrolowane, utrzymywane na względnie niewysokim poziomie, to i wartość innych jest również wysoka”⁶³, a jednocześnie precyzuje trzy wymagania dotyczące integralności ocen studentów: ich ścisłość – wyznacznik tylko poziomu osiągnięć (nie wysiłku, uczestnictwa itp.), dowody pracy studenta pozwalające wnioskować o osiągnięciach; ich współmierność (oceny stosowne do osiągnięć, bez faworyzowania, ustępstw);

⁵⁸ J. Grzesiak, *Niepokój o dydaktykę w procedurze ewaluacji edukacji i nauk o niej*, (w:) J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja poprawy jakości kształcenia*, UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz – Konin 2014, s. 65–70.

⁵⁹ Np. H. Smarzyński, *Podstawowe zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa 1985, s. 72–82; Z. Kietlińska, *Pedagogiczno-społeczne uwarunkowania jakości kształcenia*, (w:) *Jakość kształcenia w szkołach wyższych*, PWN, Warszawa 1974, s. 8; Z. Ludkiewicz, *Model absolwenta a proces dydaktyczno-wychowawczy*, PWN, Warszawa 1974, s. 98.

⁶⁰ Z. Kietlińska, *Metody analizy wyników...*, op. cit., s. 7–8.

⁶¹ Np. R. Borowicz, *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia: casus Suwalszczyzny*, WM, Olecko 2000; idem, *Próba jakościowej analizy wyników procesu studiowania*, „Życie Szkoły Wyższej” 1972, nr 7–8; A. Krajewska, *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej – propozycja metody*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1994, nr 4–5; J. Paduszek, *Nierówności społeczne a egalityzacja edukacji*, IS UW, Warszawa 1991; S. Palka, *Postawa studentów wobec nauki*, (w:) J. Zborowski (red.), *Nauka własna studenta*, PWN, Warszawa 1976; G. Babiński, *Procesy selekcji studentów UJ w latach 1969–1972*, PAN, Kraków 1974.

⁶² Np. H. Kwan Ning, K. Downing, *The interrelationship between student learning experience and study behavior*, „Higher Education Research & Development” 2011, Vol. 30 (6); F. Zabaleta, *The use and misuse of student evaluations of teaching*, „Teaching in Higher Education” 2007, Vol. 12 (1).

⁶³ D. R. Sadler, *Interpretations of criteria-based assessment...*, op. cit., s. 187.

ich porównywalność w ramach różnych przedmiotów i uczelni⁶⁴. Akcentuje znaczenie ocen – „są bardzo przydatne w ocenianiu kształtującym i diagnostycznym, ponieważ stanowią dla studentów wyznacznik jakości ich pracy”⁶⁵. Zapewnianie jakości w zakresie osiągnięć studenta mogłoby się koncentrować na tym, czego się studenci nauczyli, na ustaleniu integralności ocen z poszczególnych kursów/przedmiotów, ich rzetelności i dokładności, związku z ocenami z innych przedmiotów i pozwoliłoby na ograniczenie błędów w ocenianiu związanych z przydzielaniem studentom punktów za obecność, obszerność eseju/referatu, liczbę dokonanych odniesień do literatury i innych⁶⁶. Dlatego podkreśla, że „potrzebny jest kompleksowy przegląd różnych systemów oceniania, co zwiększy ich trafność, rzetelność i obiektywizm”⁶⁷, ale stwierdza: „Istotnym i krytycznym czynnikiem jest tu jakość profesjonalnych orzeczeń dokonywanych przez nauczycieli akademickich podczas oceniania i klasyfikowania”⁶⁸. Słusznie akcentuje potrzebę wykorzystywania ocen studentów w programach ewaluacji jakości i jej zapewniania w szkolnictwie wyższym, ponieważ dotychczasowe procedury „(...) marginalizują rzeczywisty poziom osiągnięć studentów”⁶⁹.

Sformułowany wniosek można także odnieść do warunków polskich, gdzie jeszcze do niedawna Polska Komisja Akredytacyjna nie wymagała, aby w raporcie samooceny dotyczącym akredytowanego kierunku, w informacjach dotyczących procesu kształcenia przedstawiać strukturę ocen uzyskiwanych przez studentów⁷⁰. W obowiązujących aktualnie wymaganiach, we wzorze raportu samooceny opracowanym przez PKA w informacjach dotyczących procesu kształcenia wymagana jest informacja o strukturze ocen z ostatniej sesji egzaminacyjnej i egzaminu dyplomowego, przedstawienie protokołów, także charakterystyka systemu oceny prac zaliczeniowych i egzaminacyjnych⁷¹, chociaż brak jest szczegółowych odniesień do struktury ocen we wzorze raportu z wizytacji⁷².

⁶⁴ Ibidem, s. 211–213.

⁶⁵ Idem, *Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading*, „Assessment and Evaluation in Higher Education” 2009, Vol. 34 (2), s. 161.

⁶⁶ Idem, *Fidelity as a precondition for integrity in grading academic achievement*, „Assessment and Evaluation in Higher Education” 2010, Vol. 35 (6), s. 732–733.

⁶⁷ Idem, *Indeterminacy in the use...*, op. cit., s. 162.

⁶⁸ Idem, *Academic freedom, achievement standards and professional identity*, „Quality in Higher Education” 2011, Vol. 17 (1), s. 96–99.

⁶⁹ Idem, *Assessment, evaluation and quality assurance...*, op. cit., s. 204.

⁷⁰ Np. Wszechnica Mazurska w Olecku, *Raport samooceny, kierunek pedagogika*, oprac. I. Chrzęścik, A. Krajewska, Olecko 2010.

⁷¹ Załącznik nr 1 do Uchwały nr 461/2012 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 25 października 2012.

⁷² Załącznik nr 1 do Uchwały nr 462/2012 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 25 października 2012.

Jednocześnie warto zwrócić uwagę, że w regulaminach studiów wielu uniwersytetów w Polsce, średnia ocen studenta za cały tok studiów stanowi najbardziej znaczący składnik końcowego wyniku studiów, oceny na dyplomie (1/2 lub wyższy)⁷³, co oznacza, że autorzy tych dokumentów doceniają wartość kilkuletniego wysiłku studenta i nauczycieli, a w ten sposób potwierdzają jego znaczenie. Ponadto studenci o wysokiej średniej ocen, często 4,0 lub wyższej, mogą otrzymać stypendium rektora przeznaczone dla najlepszych studentów⁷⁴.

Ocenianie studentów posiada istotne znaczenie, w motywowaniu do studiów, a uzyskiwane oceny stanowią ważny wyznacznik jakości ich pracy, a także nauczycieli. Dlatego istnieje potrzeba nadania stosownej rangi problematyce oceniania w szkolnictwie wyższym. Funkcjonujące aktualnie w ramach wydziałów/institutów komisje ds. doskonalenia jakości kształcenia, komisje ds. weryfikacji efektów kształcenia powinny uczynić przedmiotem swoich zainteresowań kontrolę i ocenę studentów przez nauczycieli w swoich jednostkach – ich rzetelność, obiektywizm. Duże możliwości tkwią w systematycznych analizach struktury ocen z poszczególnych przedmiotów, trudności zadań/pytań/testów zaliczeniowych i egzaminacyjnych, ich porównywanie z wcześniejszymi latami, ale także w podejmowaniu dyskusji z nauczycielami w zakresie występujących problemów. Podjęcie takich działań, chociaż będzie wymagało wiele zaangażowania nauczycieli akademickich, to umożliwi zwiększenie rzetelności i obiektywizmu oceniania, a także systematyczne podnoszenie jakości kształcenia.

3. Jakość kształcenia – ustalenia terminologiczne

Z przeglądu koncepcji teoretycznych jakości kształcenia, a także różnych ujęć jakości i jakości kształcenia wynika, że jest to pojęcie wieloznaczne i definiowane w różnorodny sposób. Zwraca uwagę różnorodność punktów widzenia, wielość znaczeń, forma ujęcia przybierająca postać opisu, metafory. Świadczy to o złożoności tego pojęcia. Definiowanie pojęcia jakości kształcenia często jest wskazywaniem cech, które ją określają, czasem odwoływaniem się do ujęć metaforycznych, wykorzystujących figury stylistyczne, w których wyraz lub ich zespół uzyskuje inne, obrazowe znaczenie. Jej określenia często mają charakter analityczny, eksponują pewne względy lub aspekty, które są podstawą wyjaśnienia istoty tego pojęcia. Takie ujęcia wskazują

⁷³ Na podstawie regulaminu studiów, np. Uniwersytet Jagielloński – 1/2; Uniwersytet Gdański – 1/2; Uniwersytet Śląski – 1/2; Uniwersytet Adama Mickiewicza – 3/5; Uniwersytet w Białymstoku – 0,7; Uniwersytet Szczeciński – 5/10; Uniwersytet Warszawski – 0,7 (studia pierwszego stopnia), 0,5 (studia drugiego stopnia).

⁷⁴ Np. UJ Kraków, UAM Poznań, UWM Olsztyn, US Szczecin.

na pewne wymiary jakości kształcenia, ale świadczą także o tym, że jest to pojęcie wieloparametryczne.

Jakość kształcenia jest postrzegana przez pryzmat wartości preferowanych przez różne grupy społeczne, gremia, instytucje nią zainteresowane, a także z punktu widzenia wartości przejawiających się w określonych cechach, zjawiskach, procesach, warunkach lub wynikach kształcenia. A więc wielość ujęć pojęcia jakości kształcenia wynika z jego złożoności, względności, różnych perspektyw ujmowania. Użytkownicy tego terminu przypisują mu odmienne znaczenie wynikające z aprobowanych wartości wyznaczających cele i wyniki kształcenia, a także eksponują to, co z punktu widzenia ich potrzeb jest najistotniejsze: cele kształcenia, proces ich osiągania, warunki lub uzyskiwane wyniki. Konsekwencją jest różnorodność ujęć jakości kształcenia, a więc także odmiennosc w proponowanych metodach jej badania, oceny, ewaluacji podejmowanych działań, jej ulepszania i zapewniania.

W prezentowanej pracy jakość kształcenia jest analizowana z perspektywy szkoły wyższej, z punktu widzenia procesu kształcenia i jego uczestników – nauczycieli akademickich i studentów. Proces kształcenia jest działaniem, a to kategoria prakseologiczna, ale także dydaktyczna. Proces kształcenia jest celowym i świadomym działaniem nauczycieli i studentów, a więc to działanie wielopodmiotowe⁷⁵. Charakteryzuje je współdziałanie dydaktyczne jego uczestników, podejmowanie wspólnego działania dla wspólnych lub zgodnych celów⁷⁶. W przypadku działania, a także współdziałania dydaktycznego jakość utożsamia się z ocenianymi pozytywnie cechami działania (współdziałania nauczycieli i studentów). Jednocześnie z przeglądu ujęć jakości kształcenia z perspektywy instytucji szkolnictwa wyższego wynika, że podstawowe znaczenie dla jej określania posiadają wartości, których realizację ma umożliwić kształcenie, będące podstawą stanowienia celów kształcenia, proces i warunki ich realizacji oraz stopień ich osiągnięcia.

Odnosząc wskazane ustalenia do potrzeb pracy przyjąłam, że jakość kształcenia w szkole wyższej w ujęciu pedagogicznym, to zespół pozytywnych cech procesu kształcenia uwarunkowanych m.in. rezultatami współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w formułowaniu celów kształcenia, których źródło stanowią przyjęte wartości odpowiadające aktualnym i przyszłym potrzebom społeczeństwa, procesu i warunków ich realizacji oraz stopnia ich osiągnięcia powodujących efekty, m.in., w postaci osiągnięć studentów w studiach. Pozytywne cechy procesu dydaktycznego to walory praktyczne współdziałania nauczycieli i studentów. Określają je cechy procesu współdziałania – skuteczność, korzystność, ekonomiczność, racjo-

⁷⁵ Por. rozdz. III, pkt 1.1.2.

⁷⁶ Por. rozdz. III, pkt 2.2.1.

nalność, użyteczność, a także inne, jak również cechy współdziałających podmiotów – odpowiedzialność nauczycieli i studentów za podejmowane działania, aktywność, samodzielność i podmiotowość studentów, jak i inne.

Z przyjętego rozumienia jakości kształcenia w szkole wyższej wynika, że wartości, którym ono służy posiadają zasadnicze znaczenie w określaniu jego jakości. Jednocześnie podstawy teoretyczne jakości kształcenia w szkole wyższej tkwią w koncepcjach, które przypisują kształceniu różną, ale komplementarną wobec siebie wartość. Dążenie ku tym wartościom poprzez osiągnięcie pożądanego celu i efektów kształcenia, w warunkach dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości wymaga ich stałej aktualizacji, aby uzyskiwana jakość kształcenia odpowiadała potrzebom studentów, społeczeństwa i szkół wyższych.

4. Uwarunkowania jakości kształcenia – przedmiotowe i podmiotowe

Przyjęcie określonego ujęcia jakości kształcenia wskazuje na jej uwarunkowania. Wśród uwarunkowań jakości kształcenia postrzeganej z perspektywy uczelni A. McGettrick i N. Mansor wymienili następujące elementy⁷⁷: program kształcenia; środowisko kształcenia i zasoby; proces kształcenia i uczenia się; ocenianie i standardy (osiągnięć); poradnictwo i wspieranie studentów (także monitorowanie); wyniki i kontrola jakości, a wewnątrz nich wyodrębnili znaczące obszary i odpowiadające im standardy. Istotną pozycję we wszystkich elementach warunkujących jakość kształcenia zajmują uczestnicy procesu kształcenia. Akcentuje się tu nie tylko znaczenie ilości i jakości nauczycieli akademickich, potrzebę stałego doskonalenia kwalifikacji, ale również konieczność przejawiania przez nich pozytywnych postaw wobec studentów i wszystkich działań związanych ze skuteczną i efektywną realizacją programu kształcenia. Ekspozuje się znaczenie roli, potrzeb i możliwości studentów, ale także stawianych im wymagań. Przejawem troski o jakość wyników uzyskiwanych przez studentów jest tu wyraźnie podkreślana potrzeba ich monitorowania, analizy i porównywania z odpowiednimi standardami, jak również podejmowanie działań, których celem jest kontrola jakości na poziomie realizowanych przedmiotów, kierunków, wydziału i instytucji. Istotnym uwarunkowaniem jest także środowisko kształcenia i infrastruktura dydaktyczna.

Odminną koncepcję uwarunkowań jakości kształcenia, chociaż także z punktu widzenia uczelni opracowali Patrick Boyle i John A. Bowden i wymieniają następujące elementy: misja, podstawowe cele i plany; kierowanie i zarządzanie; kadry; koncentrowanie się na kliencie; ewaluacja, informacja i stałe podnoszenie jakości; struk-

⁷⁷ A. McGettrick, N. Mansor, *Standards and Levels...*, op. cit., s. 134–141.

tura uczelni, polityka i procedury⁷⁸. Wskazane elementy kształtujące jakość kształcenia eksponują głównie jakość programów, które zaspokajają potrzeby klientów.

Natomiast K. Denek wśród uwarunkowań jakości kształcenia szczególnie akcentuje przebieg procesu kształcenia, w tym znaczenie jego elementów podmiotowych i przedmiotowych: „wymaga ustawicznego doskonalenia interakcji pracownik naukowo-dydaktyczny (P) ↔ studenci (S), odpowiadających tym osobom procesów tzn. kształcenia (*k*) i studiowania (*s*) oraz zmiennych, wyznaczających ich efekty, czyli: respektowania zasad (*z*), ustalania celów w kategoriach funkcji, czynności i zadań (*c*), doboru adekwatnych do ich realizacji treści (*t*), metod (*m*), form organizacyjnych (*f*), środków dydaktycznych (*ś*), miejsca odbywania zajęć (*m*) (...) oraz sposobów ewaluacji (*e*) postępów, jakie studenci uzyskują w procesie kształcenia i studiowania”⁷⁹. Z kolei Janusz Gnitecki posługuje się określeniem efektywność kształcenia i wskazuje, że „jest syntetyczno-strukturalnym miernikiem rezultatów wewnętrznych i zewnętrznych procesu kształcenia”⁸⁰ i wymienia: subiektywne związane z osobą nauczyciela i studenta; organizacyjne, dotyczące organizacji procesu kształcenia; techniczne związane z warunkami materialnymi procesu kształcenia i wynikowe, dotyczące wyników kształcenia, efektów ekonomicznych i losów absolwentów⁸¹.

Uwarunkowania jakości kształcenia z perspektywy uniwersytetu, także na podstawie badań przedstawia Teresa Bauman i wskazuje czynniki: organizacyjne (oferta programowa i spójny system informacyjny uczelni); ekonomiczne (m.in. relacje między liczbą studentów a nauczycieli, liczebność grup, zbiory biblioteczne); dydaktyczne (poziom nauczania, jakość zajęć, przygotowanie pracowników dydaktycznych do zajęć, wyniki studiowania); naukowe (łączenie pracy naukowej z dydaktyczną); ludzkie (jakość kandydatów i kadry); wspomagające (istnienie systemu oceny jakości kształcenia)⁸².

Wśród podmiotowych uwarunkowań jakości kształcenia i uczenia się w szkole wyższej podkreśla się szczególnie znaczenie czynników związanych z nauczycielem, m.in. preferowaną koncepcją kształcenia, wiedzą pedagogiczną, a także ze studentem – motywacją do studiów, stosowanymi koncepcjami uczenia się i wykorzystywa-

⁷⁸ P. Boyle, J. A. Bowden, *Education Quality Assurance in Universities: an Enhanced Model*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 1997, Vol. 22 (2), s. 115.

⁷⁹ K. Denek, *Projektowanie poprawy jakości kształcenia w szkole wyższej i jej uwarunkowania*, (w:) J. Grzesiak (red.), *Projektowanie poprawy jakości kształcenia*, UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz – Konin 2013, s. 23.

⁸⁰ J. Gnitecki, *Efektywność kształcenia. Modele badań efektywności kształcenia i ich weryfikacja w szkołach i uczelniach rolniczych*, Akademia Rolnicza, Poznań 1983, s. 19.

⁸¹ Ibidem, s. 20.

⁸² T. Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, s. 20.

niem samoregulacji w uczeniu się. David Kember, przed wielu laty, analizował sposoby postępowania nauczycieli z uniwersytetu i wymienił trzy koncepcje kształcenia: koncentracja na nauczycielu, ujmująca kształcenie jako przekaz informacji lub transmisję ustrukturyzowanej wiedzy; koncentracja na koncepcji współdziałania student – nauczyciel i koncentracja na studentcie/uczeniu się, zawierająca koncepcję kształcenia jako ułatwianie zrozumienia, ułatwianie zmiany i rozwoju intelektualnego⁸³. Wskazał, że koncentrowanie się nauczycieli na studentach w kształceniu wywołuje bardziej korzystne podejścia do uczenia się i umożliwia osiąganie wyższych osiągnięć⁸⁴. Nowsze badania teoretyczne i empiryczne rozwijają te koncepcje na gruncie konstruktywistycznej epistemologii w kierunku organizowania środowiska uczenia się skoncentrowanego na studentach⁸⁵. Natomiast wśród właściwości studentów wyznaczających sukces akademicki i jakość kształcenia badania od wielu lat wskazują na: motywację studentów do studiowania⁸⁶, w tym znaczenie wartości, jaką przypisują uczeniu się, co umożliwia zrozumienie ich motywacji i zaangażowania⁸⁷; korzyści wynikające z przyjętego podejścia wobec uczenia się – głębokiego czy powierzchownego, z których wynika, że studenci adoptujący głębokie podejście uzyskują wyższą jakość wyników⁸⁸, ale także na rangę procesów samoregulacji w uczeniu się, powodujących, że studenci sami kierują swoim metapoznawczym, motywacyjnym i behawioralnym uczestnictwem w swoim procesie uczenia się, a ich badanie dostarcza dowodów pozytywnej i istotnej statystycznie korelacji między stosowaniem samoregulacji w uczeniu się i poziomem osiągnięć akademickich⁸⁹. Studenci o wysokich osiągnięciach częściej przejawiają wysoki poziom motywacji, stosują samoregulację

⁸³ D. Kember, *A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching*, „Learning and Instruction” 1997, Vol. 7 (3), s. 255–275.

⁸⁴ Ibidem, s. 270.

⁸⁵ Np. S. M. Land, M. J. Hannafin, K. Oliver, *Student-Centered Learning Environments: Foundations, Assumptions and Design*, (in:) D. Jonassen, S. Land (eds), *Theoretical Foundations of Learning Environments*, 2^{ed}, Routledge, London and New York 2012, s. 3–26.

⁸⁶ Np. A. Adcroft, *The motivations to study and expectations of studying of undergraduate students in business and management*, „Journal of Further and Higher Education” 2011, Vol. 35 (4), s. 521–543; P. R. Pintrich, *A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts*, „Journal of Educational Psychology” 2003, Vol. 95 (4), s. 667–686.

⁸⁷ D. Henderson-King, M. N. Smith, *Meanings of education for university students: Academic motivation and personal values as predictors*, „Social Psychology of Education” 2006, Vol. 9 (2), s. 195–221.

⁸⁸ F. Marton, R. Säljö, *Approaches to Learning*, (in:) F. Marton, D. Hounsell, N. Entwistle (eds) *The experience of Learning. Implications for teaching and studying in higher education*, 3^{ed} (Internet) edition, University of Edinburgh, Edinburgh 2005, s. 39–58; L. Price, *Modelling factors for predicting student learning outcomes in higher education*, (in:) D. Gijbels, V. Donche, J. T. Richardson, J. D. Vermunt (eds), *Learning Patterns in Higher Education*, Routledge, London and New York 2014, s. 64–66.

⁸⁹ B. J. Zimmerman, *Achieving Academic Excellence: A Self-Regulatory Perspective*, (in:) M. Ferrari (ed.), *The Pursuit of Excellence Through Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, London 2002, s. 98.

w uczeniu się, są postrzegani jako „aktywni” uczący się, którzy podejmują inicjatywę i są odpowiedzialni za konstruowanie własnej wiedzy⁹⁰. A zatem badania wykazują, że istotne znaczenie dla jakości kształcenia w szkole wyższej posiadają także uwarunkowania podmiotowe, dotyczące właściwości nauczycieli akademickich i studentów.

Z analizy przedstawionych ujęć uwarunkowań jakości kształcenia wynika, że tworzą one strukturę złożoną z wzajemnie komplementarnych, enumeratywnych, szeroko rozumianych czynników przedmiotowych i podmiotowych – materialnych, organizacyjnych, dydaktycznych, subiektywnych (ludzkich). W prezentowanej pracy przedmiotem analiz jest współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów w procesie kształcenia, jego elementy przedmiotowe i podmiotowe jako uwarunkowanie pedagogicznej jakości kształcenia.

■

⁹⁰ Idem, *Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments and future prospects*, „American Educational Research Journal” 2008, Vol. 45 (1), s. 166–183.

ROZDZIAŁ III

Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów jako czynnik warunkujący jakość kształcenia

W tej części opracowania analizuję pojęcie działania oraz działania dydaktycznego jako systemu oraz ich struktury. Ponadto prezentuję pojęcie współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów jako systemu, jego strukturę, motywy podejmowania, charakteryzuję system współdziałania dydaktycznego, oceny jego cech i elementów w fazach procesu kształcenia. Celem analiz jest wykazanie znaczenia współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów dla uzyskiwanej jakości kształcenia.

1. Istota działania

Dokonanie przeglądu definicji pojęcia działanie, wskazanie jego struktury i rodzajów stanowi podstawę do zdefiniowania pojęcia działanie dydaktyczne i określenia jego struktury.

1.1. Pojęcie działania, jego struktura i rodzaje

Precyzyjną analizę pojęcia działania, jego istoty, rodzajów i struktury oraz wynikających stąd następstw dla uczenia się, nauczania i kształcenia zawiera praca W. Kojas¹, dlatego w celu uniknięcia powtórzeń tylko nawiążuję do niektórych ustaleń oraz poszerzam o analizę nowszych opracowań.

Podstawą klasycznej teorii działania są koncepcje przedstawione przez Arystotelesa w *ETYCE NIKOMACHEJSKIEJ*, który wyróżnił trzy podstawowe zmienne wpływające na ludzkie przedsięwzięcia – postanowienie, namysł oraz pragnienie, które

¹ W. Kojas, *Działanie jako kategoria...*, op. cit.

powinny zmierzać do jakiegoś dobra jako celu wszelkich dążeń². Współcześnie przedstawiciele różnych nauk odmiennie definiują pojęcie działania. W filozofii, to „aktywność, która może być oceniana moralnie ze względu na swój świadomy i celowy charakter”³. W eksplikacji J. Habermasa działania to tylko te „ekspresje symboliczne, za pomocą których aktor (...), odnosi się do przynajmniej jednego świata (ale zawsze też i do świata obiektywnego). Odróżnia od tego *ruchy ciała* oraz *operacje*, które wykonywane są wraz z działaniami i jedynie wtórnie mogą nabrać samodzielności właściwej działaniom (...) poprzez *wpisanie w praktykę* pewnej gry czy w *praktykę* [polegającą na] uczeniu się”⁴. Odróżnia ruchy działającego za pomocą których ingeruje w świat, działa instrumentalnie (zmiana relewantna kauzalnie) od ruchów przy pomocy których podmiot nadaje postać znaczeniom, coś komunikuje (zmiana semantyczna). Natomiast Dietrich Benner, filozof i pedagog szeroko ujmuje pojęcie działania ludzkiego i wskazuje praktykę jako zasadniczy sposób funkcjonowania ludzkiej egzystencji i koegzystencji, przy czym „działanie może być określane mianem praktyki wówczas, gdy ma swoje źródło w niedoskonałości lub kryzysie człowieka i niweluje ów kryzys (...) gdy człowiek zyskuje dzięki niemu powołanie (...) które jest wynikiem jego aktywności”⁵.

W prakseologii, w ujęciu T. Kotarbińskiego, działanie jest procesem, zmienianiem się rzeczy z podmiotami działań włącznie⁶. Zdaniem T. Pszczołowskiego – to „celowe, świadome i dowolne zachowanie się”⁷, przy czym „zachowanie się to zdarzenia, jakim podlegają istoty żywe, a więc nie tylko ludzie, będące reakcjami na bodźce zewnętrzne albo wewnętrzne. Zachowanie się wyraża się ruchem albo bezruchem, wykonanym świadomie albo nieświadomie”⁸. W nowszym ujęciu, W. Gasparski działanie definiuje jako „wszelkie zachowanie człowieka, które ukierunkowane jest na osiągnięcie celu, a przy tym zachowanie podejmowane świadomie i zgodnie z wolą wykonującego, tj. gdy występuje jako podmiot, a nie *przedmiot* działania”⁹, podobnie P. Cabała¹⁰. Jednocześnie W. Gasparski podkreśla, że „człowiek (...) działa ze względu na sytuacje prak-

² Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 5, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2002, s. 77.

³ A. Podsiad, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2000, s. 203.

⁴ J. Habermas, *Teoria działania...*, op. cit., s. 181.

⁵ D. Benner, *Pedagogika ogólna*, (w:) B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 130.

⁶ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej...*, op. cit., s. 17–18.

⁷ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 56.

⁸ Ibidem, s. 283.

⁹ W. Gasparski, *Dlaczego ludzie tak działają, jak działają oraz jak powinni działać*, „Management and Business Administration. Central Europe” 2008, nr 1, s. 31; idem, *Prakseologia...*, op. cit., s. 11.

¹⁰ P. Cabała, *Prakseologiczna analiza działania*, „Prakseologia” 2007, nr 147, s. 9.

tyczne, których jest podmiotem (...) wyznaczone przez fakty (...), jakie wyróżnia (...) ze względu na jego wartości”¹¹, a działanie „jest operacją transformującą stan wcześniejszy przedmiotu w stan późniejszy tegoż przedmiotu”¹². W teorii organizacji i zarządzania działanie oznacza „dowolne zachowanie się zmierzające do osiągnięcia celów. Może polegać na wykonaniu czegoś lub wstrzymaniu się od czegoś”¹³.

W socjologii – według Maksa Webera – działaniem „nazywamy zachowanie ludzkie (obojętnie zewnętrzne czy wewnętrzne czynienie czegoś, zaniechanie lub tolerowanie), jeżeli i o ile działający wiąże (wiążą) z tym zachowaniem pewien subiektywny sens”¹⁴. W ujęciu Jana Szczepańskiego działania to zachowania intencjonalne, sensowne zespoły czynności, podjęte dla osiągnięcia określonego celu, które dobierają środki zapewniające, w przekonaniu działającego, osiągnięcie celu”¹⁵. Z kolei Zygmunt Bauman podkreśla, że zachowania ludzkie są działaniami umotywowanymi, postępkami obranymi ze względu na wartości¹⁶.

Działanie, w eksplikacji Tadeusza Tomaszewskiego to „przekształcanie rzeczywistości przez podmiot (...) ze względu na własny stan, zwłaszcza ze względu na własne potrzeby”¹⁷. W rozumieniu Włodzimierza Szewczuka, „na działanie składają się różne czynności określone celem i jemu podporządkowane”¹⁸, a czynność to – „najprostsza, celowa, zorganizowana jednostka działania określona strukturą działania, w którego skład wchodzi”¹⁹. W ujęciu T. Tomaszewskiego, „czynności człowieka są jednostkami jego aktywności celowej (...) są jednostkami celowego zachowania się, celowego działania lub reagowania w sposób celowy”²⁰, a ich celem są stany rzeczy, posiadające dla niego wartość i możliwe do zrealizowania²¹. Podobnie rzecz ujmuje Zbigniew Skorny²².

¹¹ W. Gasparski, *Projektowanie humanistyczne*, „Prakseologia” 1981, nr 2, s. 31.

¹² Idem, *Prakseologia...*, op. cit., s. 18.

¹³ J. Zieleniewski, *Organizacja i zarządzanie*, PWN, Warszawa 1981, s. 165–166.

¹⁴ Za: M. Pacholski, A. Słaboń, *Słownik pojęć socjologicznych*, AE, Kraków 1997, s. 36.

¹⁵ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970, s. 98.

¹⁶ Z. Bauman, *Działanie społeczne*, (w:) *Encyklopedia Socjologii*, t. 1, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998, s. 159.

¹⁷ T. Tomaszewski, *Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania*, (w:) T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa 1975, s. 494.

¹⁸ W. Szewczuk, *Działanie–działalność*, (w:) W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia Psychologii*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998, s. 73.

¹⁹ W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979, s. 51.

²⁰ T. Tomaszewski, *Czynności*, (w:) W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia Psychologii...*, op. cit., s. 56.

²¹ Ibidem, s. 56.

²² Por. Z. Skorny, *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania*, PWN, Warszawa 1989, s. 51.

Działanie w pedagogice, to „układ intencjonalnych czynności, których celem jest przystosowanie się do otoczenia lub zmiana tego otoczenia”²³, a czynność to „forma przejawiania aktywnego stosunku człowieka wobec rzeczywistości, proces ukierunkowany na osiągnięcie celu”²⁴. W ujęciu Czesława i Małgorzaty Kupisiewicz, działanie jest „ogółem określonych czynności, które człowiek wykonuje przez dłuższy czas w celu zaspokojenia swoich zainteresowań i potrzeb materialnych, kulturalnych i poznawczych”²⁵. Natomiast W. Kojs podkreśla związek działania z informacją i wskazuje, że każde działanie stanowi pewien funkcjonujący system informacyjny lub komunikacyjny²⁶.

Z analizy przedstawionych określeń działania wynika, że autorzy niektórych ujęć łączą definicje działania z jego motywami – potrzebami ludzkimi, wartościami, wolą człowieka przez co słusznie akcentują ich znaczenie. Samo działanie ujmowane jest jako ekspresja symboliczna, praktyka, proces, zachowanie, ruch, interakcja, czynności, aktywność, system. Wydaje się jednak, że czynności najbardziej adekwatnie określają istotę celowego działania, stanowią jego jednostki. Wszystkie te pojęcia wyrażają dynamikę w perspektywie czasowej, procesualność, oznaczają zmiany. Trafnie zauważa W. Kojs, iż „działanie można traktować jako układ dynamiczny (...) istniejący w jakimś przedziale czasu”²⁷. Cechy wyróżniające pojęcia określające dynamikę w działaniu to świadomość, celowość, dowolność, umotywowanie, ukierunkowanie wskazują, że działanie nie jest mimowolne. Ponadto, jeśli czynności to jednostki celowego działania, to działanie można traktować jako układ, system czynności podejmowanych w określonym czasie ze względu na przyjęte wartości.

System w teorii systemów, to „celowo określony zbiór elementów oraz relacji zachodzących między tymi elementami i między ich własnościami. Własnościami są tu cechy poszczególnych obiektów, relacjami – stosunki wiążące poszczególne części z całością”²⁸. W ujęciu prakseologicznym system, to „elementy powiązane ze sobą relacjami i tworzące całość jakościowo różną od sumy elementów; zbiór elementów mający określoną strukturę”²⁹, podobnie w teorii organizacji i zarządzania³⁰, w peda-

²³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 91.

²⁴ Ibidem, s. 70.

²⁵ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009, s. 38.

²⁶ W. Kojs, *Działanie jako kategoria...*, op. cit., s. 32.

²⁷ Ibidem, s. 19.

²⁸ K. Duraj-Nowakowa, *Teoria systemów a pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1992, s. 72.

²⁹ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia...*, op. cit., s. 237.

³⁰ *Encyklopedia organizacji i zarządzania*, PWE, Warszawa 1982, s. 508.

gogice – to zbiór (układ) elementów oraz związków i zależności między nimi, tworzących określoną całość³¹, także w dydaktyce³².

A więc działanie jest systemem świadomych i celowych czynności podejmowanych ze względu na przyjęte wartości, składających się ze zbioru elementów oraz relacji między nimi i ich własnościami, tworzącym całość jakościowo różną od sumy elementów. Jaka jest struktura działania jako systemu, jego elementarne składniki? Autorzy podejmujący tę kwestię różnią się w liczbie wyodrębnianych elementów, ponieważ rozbudowują w różnym stopniu trzy podstawowe składniki działania – przygotowanie, wykonanie lub kontrolę.

Narczy Łubnicki, podkreślając znaczenie metodologii jako nauki o sposobach skutecznego działania wymienia osiem składników działania: „sprawca, materiał czynności, plan, cel, środki, sposób, wysiłek – energia, skutki – dzieło umyślne”³³. T. Kotarbiński w każdym działaniu wymienia następujące elementy: sprawca, tworzywo, wytwór, impuls dowolny, okoliczności, skutek i cel³⁴. Natomiast T. Pszczołowski wyróżnia ich osiem: „kto działa – sprawca; po co działa – cel; jakie są zamierzone i niezamierzone, przewidywane i nieprzewidywane, główne i uboczne skutki działania – wynik; jak ten wynik został osiągnięty – środki, sposoby, metody; w jakich okolicznościach sprawca działał – warunki, sytuacja; czym się posługiwał w trakcie działania – aparatura; co było przedmiotem obróbki – materiał, tworzywo; jak się przedstawia tworzywo przerobione – wytwór, wyrób”³⁵. W nowszej koncepcji, W. Gasparski rozbudowuje działania preparacyjne, „w strukturze rozwiązywania problemu praktycznego, tj. projektowania czy planowania działań wymienia trzy procedury: 1) zdobywanie wiedzy o istniejącej sytuacji praktycznej (tj. o wyznaczających ją faktach i wartościach); 2) rozwiązywanie problemów polegające na wykorzystaniu wiedzy do konkretnej sytuacji i opracowaniu na tej podstawie projektu; 3) Wprowadzanie (realizacja) projektu powodująca zmianę sytuacji praktycznej”³⁶. Nowoczesna koncepcja analizuje projektowanie nie ze względu na różnice wynikające z różnorodności projektowanych obiektów, ale ze względu na to, co jest wspólne wszystkim rodzajom projektowania – proces projektowania, który był marginalizowany w ujęciu tra-

³¹ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 170; W. Okoń, *Nowy słownik...*, op. cit., s. 392.

³² K. Duraj-Nowakowa, *Interdyscyplinarność systemowa dydaktyki: współdziałanie (?), pomocniczość (?), perspektywy (?)*, (w:) J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2007, s. 56.

³³ N. Łubnicki, *Nauka poprawnego myślenia*, PWN, Warszawa 1965, s. 15.

³⁴ T. Kotarbiński, *Abecadło praktyczności*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1974, s. 31.

³⁵ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 57.

³⁶ W. Gasparski, *Prakseologia...*, op. cit., s. 66; idem, *Projektowanie: koncepcyjne przygotowanie działań*, PWN, Warszawa 1978.

dycyjnym³⁷. Natomiast P. Cabała ze względu na rozłożenie działania w czasie wyodrębnia dziesięć składników, które określają stan rzeczy przed (postawa, intencja, cel), w trakcie (sposób, narzędzie, materiał – tworzywo) i po działaniu (wytwór, rezultat, konsekwencja), które łączy sprawca³⁸.

Socjologów interesuje działanie społeczne, które w ujęciu słownikowym składa się przynajmniej z trzech elementów: „1) planu zamierzonego działania bądź sposobu jego realizacji, 2) ukierunkowanej aktywności podmiotu, 3) celu, który usiłuje się zrealizować”³⁹. W opinii J. Szczepańskiego, działanie społeczne (czyn społeczny) jest „(...) systemem, w którym można wyróżnić następujące elementy składowe: a) osobnik działający, b) przedmiot działania, czyli osobnik, na którego się działa, c) środki, czyli narzędzia działania, d) metoda działania, czyli sposób posługiwania się środkami działania, e) reakcja osobnika na którego się działa, czyli wynik działania”⁴⁰, a więc ujmuje pięć składników. Natomiast J. Habermas, w wyróżnionych czterech socjologicznych koncepcjach działania (we wszystkich), „zakłada teleologiczną strukturę działań, ponieważ aktorom przypisuje się zdolność wysuwania celów i działania ukierunkowanego celowo, jak też zainteresowanie realizacją swych planów”⁴¹.

W teorii organizacji i zarządzania eksponuje się działanie zorganizowane, złożone, nazywane także cyklem działania zorganizowanego, które charakteryzuje zachowanie odpowiedniej kolejności etapów działania przy realizacji celu stopniowalnego. W cyklu działania zorganizowanego przedstawianego przez różnych autorów brak zgodności w kwestii nazw etapów i ich liczby. Henry L. Le Chatelier wymienia pięć etapów: „postawienie jasnego i ściśle określonego celu; zbadanie środków i warunków, które trzeba zastosować, aby osiągnąć cel zamierzony; przygotowanie środków i warunków; urzeczywistnienie, czyli wykonanie zamierzonych czynności stosownie do powziętego planu; kontrola otrzymanych wyników i wyciąganie z nich wniosków”⁴². Jan Zieleniewski również przedstawia pięcioetapowy cykl działania zorganizowanego: a) uświadomienie sobie (...) rzeczywistych celów działania i ich wzajemnego stosunku, b) planowanie działania, czyli obmyślenie środków i sposobów działania (...), c) pozyskanie i rozmieszczenie zasobów potrzebnych do wykonania planu (...), d) realizowanie planu (...), e) kontrola realizacji”⁴³.

³⁷ Idem, *Projektowanie...*, op. cit., s. 66.

³⁸ P. Cabała, *Prakseologiczna analiza...*, op. cit., s. 14.

³⁹ M. Pacholski, A. Słaboń, *Słownik pojęć socjologicznych...*, op. cit., s. 36.

⁴⁰ J. Szczepański, *Socjologia. Rozwój problematyki i metod*, PWN, Warszawa 1967, s. 377.

⁴¹ J. Habermas, *Teoria działania...*, op. cit., s. 189.

⁴² Za: T. Pyszczółowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 36.

⁴³ J. Zieleniewski, *Organizacja i zarządzanie...*, op. cit., s. 202–203.

Dążąc do ustalenia elementarnych składników każdego działania W. Kojs precyzuje zespół faktów, który musi wystąpić, aby zdarzenie można było nazwać działaniem i wymienia siedem składników działania: podmiot, przedmiot, cel, metody, środki, warunki i rezultaty działania⁴⁴. Zwraca uwagę na potrzebę uwzględnienia w analizie struktury działania trzech aspektów: temporalnego, odnoszącego się do czasu, prowadzącego do wyodrębnienia następujących po sobie faz, okresów, cykli; ujęcie działania jako procesu lub zmiany, dotyczące tego, co występuje lub zmienia się w czasie oraz uwzględnienia charakteru działań składających się na działanie złożone⁴⁵. W związku z tym wymienia trzy fazy cyklu działania zorganizowanego (toku postępowania celowościowego): „I. Preparacja: 1) postawienie celu, 2) zbadanie środków i warunków, 3) przygotowanie środków; lub diagnoza: opis, ocena, wnioski, postulaty, hipotezy, uzasadnienie, projektowanie; II. Realizacja: wykonywanie zamierzonych czynności zgodnie z planem, realizacja projektu; III. Kontrola i ocena: 1) wyciągnięcie wniosków, 2) sprawdzenie, 3) ocena skutków”⁴⁶. Trafnie zauważa, że kontrola i ocena współtworzy inne działania, stanowi mechanizm sprzężenia zwrotnego, zabezpieczający realizację celu i dotyczy także poszczególnych składników działań preparacyjnych, realizacyjnych i postrealizacyjnych. Zwraca uwagę, że w każdym z tych działań występują powiązane ze sobą ze względu na realizowany cel (zależnościami sprawczymi, celowościowymi) następujące składniki: cele, podmiot, przedmiot, środki, metody, warunki, rezultaty⁴⁷. Jednocześnie zauważa, że wymienione elementy działania (czynu) tworzą pole modalności, w którym można wyodrębnić modalności swoiste dla jego części składowych (modalności podmiotowe, przedmiotowe itd.), a także preparacji, realizacji, korekty oraz kontroli i oceny⁴⁸. W dalszych pracach rozwija wcześniej opracowaną koncepcję działania złożonego⁴⁹. Postulując ujęcie dydaktyki ogólnej jako opisującej, wyjaśniającej i przewidywającej struktury i funkcje systemów kształcących działań osób i zespołów uczących się i nauczających, bezpośrednich i pośrednich uczestników procesu kształcenia wymienia znaczenie: (1) działań preparacyjnych (diagnozowanie, prognozowanie, projektowanie, planowanie, gromadzenie zasobów); (2) realizacyjnych; (3) aplikacyjnych; (4) korektywnych oraz wie-

⁴⁴ W. Kojs, *Działanie jako kategoria...*, op. cit., s. 19–20.

⁴⁵ Ibidem, s. 19, 27, 35.

⁴⁶ Idem, *W poszukiwaniu edukacyjnie optymalnej całości, czyli o prakseologicznym modelu procesu kształcenia*, (w:) F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*, Agencja Wydawnicza „KWADRA”, Szczecin 2005, s. 31.

⁴⁷ Ibidem, s. 31.

⁴⁸ W. Kojs, *Modalne aspekty edukacji i pedagogiki*, „Chowanna” 2009, nr 52, tom jubileuszowy, s. 31.

⁴⁹ Idem, *Dydaktyka ogólna jako nauka o teoriach i praktykach systemów kształcenia*, (w:) K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Rola nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2013, s. 127–145.

dziotwórczych, osobotwórczych i socjotwórczych działań; (5) kontrolnych; (6) oceniających, przy czym każde z działań, tworząc całość, składa się z podmiotu oraz celu, przedmiotu, środków, metod, warunków i rezultatów⁵⁰.

Przedstawione stanowiska dotyczące struktury działania, jego faz i elementów wskazują na ich różnorodność, wynikającą z odmiennych ujęć ontologicznych i epistemologicznych przyjętych przez poszczególnych autorów, a także różnych rodzajów działań, które prawdopodobnie stanowiły przedmiot analizy. Dla potrzeb pracy przyjmuję, że działanie jest systemem świadomych czynności podejmowanych w określonym czasie ze względu na przyjęte wartości, który charakteryzują następujące elementy składowe: cel, podmiot, przedmiot, metody, środki, warunki i rezultaty oraz relacje zachodzące między tymi elementami i ich własnościami. Relacje powodują, że całość posiada właściwości, których nie wykazują ich części, a jednocześnie cel wyznacza funkcje systemu. W działaniu złożonym wyodrębniam wzajemnie zależne fazy preparacji (działania preparacyjne), realizacji (działania realizacyjne) oraz kontroli i oceny (działania kontrolno-oceniające), w których, w każdym z tych działań występują powiązane ze sobą ze względu na realizowany cel wymienione wcześniej składniki. W celu określenia własności poszczególnych elementów działania jako systemu, a także relacji między nimi i ich własnościami niżej przedstawiam kilka ich ogólnych ujęć, a wyjaśnienie ich znaczenia w działaniu i współdziałaniu dydaktycznym prezentuję w dalszej części pracy.

Cel w ujęciu filozoficznym, „to, ze względu na co coś jest dokonywane (...) powód dla którego wyzwała się czynność”⁵¹. Cel stanowi „konstytutywną cechę wartości, jest zdeterminowany przez refleksję człowieka, a nie przez jego wolę”⁵². W prakseologii cel działania – to „zdarzenie zamierzone przez sprawcę”⁵³, przewidywany przez podmiot stan, który ze względu na cenność, jaką przedstawia dla niego, skłania go (zachęca, motywuje) do osiągnięcia tego stanu, przewidywany skutek (efekt) działania⁵⁴, są pochodnymi potrzeb człowieka⁵⁵. Podobnie w teorii organizacji i kierowania⁵⁶. W prakseologii współczesnej przyjmuje się, że „ogólnym celem wszelkich

⁵⁰ Ibidem, s. 133 i 139.

⁵¹ A. Podsiad, *Słownik terminów...*, op. cit., s. 125–126.

⁵² M. Grochowski, *Pojęcie celu. Studia semantyczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1980, s. 23.

⁵³ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 32.

⁵⁴ W. Gasparski, *Prakseologia...*, op. cit., s. 34

⁵⁵ Ibidem, s. 53.

⁵⁶ J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, PWN, Warszawa 1978, s. 206.

działań jest przewyciężenie sytuacji praktycznych podmiotów tych sytuacji, a więc powodowanie przez te podmioty zmian⁵⁷.

Podmiot w teorii poznania, „ten, który poznaje, w odróżnieniu od tego, co jest poznawane⁵⁸. W ujęciu Zdzisława Cackowskiego podmiotem działania nazywamy jakiś układ wówczas, gdy zmienia on inny układ materialny, a sam nie jest w sposób współmierny (ilościowo i jakościowo) zmieniany przez oddziaływanie tego ostatniego⁵⁹. W rozumieniu T. Pszczołowskiego, podmiotem jest „człowiek działający aktualnie albo posiadający możliwość działania, tzn. ten, który jest albo może być sprawcą (...) czynów – „zdarzeń będących celowym zachowaniem się w określonym odcinku czasu”⁶⁰. W psychologii podmiot to „jednostka ludzka mająca świadomość swojej odrębności w stosunku do świata (...) kierująca swoim zachowaniem”⁶¹, podobnie w pedagogice, ale także akcentuje się tu odpowiedzialność podmiotu za własne decyzje oraz za przestrzeganie norm ustalonych przez społeczeństwo⁶². Natomiast W. Kojs odróżnia osobę traktowaną podmiotowo (osoba jako podmiot) od podmiotu działania, przy czym „podmiot jako struktura metainformacji, wyłania się ze świadomości odczuwanych potrzeb, steruje działaniem skierowanym na ich zaspokojenie, przez i w trakcie ich zaspokajania tworzy nowe potrzeby”⁶³.

Przedmiotem w filozofii określa się „to, co poznawane lub poznane, to, do czego odnoszą się akty świadomości”⁶⁴, a przedmiotem działalności praktycznej jest zewnętrzna rzeczywistość materialna, ‘ciężkie’ i ‘mocne’ przedmioty rzeczywiste, a przedmioty działalności teoretycznej – poznawczej są ‘lekkie’ to struktury wiedzy ujęte w pojęciach i obrazach⁶⁵. W prakseologii zaś „to, co istnieje poza podmiotem, a nawet on sam; równoznacznik rzeczy; to, o czym możemy myśleć lub mówić. Drugie pojęcie jest szersze od rzeczy. Poza rzeczami materialnymi do klasy przedmiotów zalicza się zdarzenia, cechy, relacje, oceny, itp.”⁶⁶.

Pojęcie metody w filozofii występuje „w znaczeniu szerokim, to powtarzalny sposób jakiegokolwiek działania zwiększający jego sprawność, wyznaczony przez spójny zbiór reguł i w węższym: sposób rozwiązywania problemów teoretycznych lub zadań

⁵⁷ W. Gasparski, *Prakseologia...*, op. cit., s. 37.

⁵⁸ A. Podsiad, *Słownik terminów i pojęć...*, op. cit., s. 629.

⁵⁹ Z. Cackowski, *Człowiek jako podmiot działania praktycznego i poznawczego*, Książka i Wiedza, Warszawa 1979, s. 35–36.

⁶⁰ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 163 i 40.

⁶¹ W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny...*, op. cit., s. 197.

⁶² W. Okoń, *Nowy słownik...*, op. cit., s. 296.

⁶³ W. Kojs, *Dydaktyka ogólna jako...*, op. cit., s. 140.

⁶⁴ A. Podsiad, *Słownik terminów...*, op. cit., s. 691.

⁶⁵ Z. Cackowski, *Człowiek jako podmiot...*, op. cit., s. 69–70.

⁶⁶ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 192.

praktycznych⁶⁷. W ujęciu T. Pszczołowskiego, termin ten oznacza „powtarzalny sposób; jest ogólnym schematem planu działania sformułowanego na podstawie uogólnienia jakichś typów skutecznych działań⁶⁸, a sposób działania to „umyślny dobór i układ działań składających się na działanie złożone (umyślny tok działań), uporządkowany w czasie ze względu na postawiony cel, uwzględniający potrzebne do realizacji tego celu człony działania⁶⁹. Nieco inne ujęcie metody występuje u W. Gasparskiego – to sposób stosowany systematycznie dla osiągnięcia celu uwieńczony sukcesem⁷⁰.

W filozofii wyróżnia się środki działań praktycznych i teoretycznych⁷¹. Te pierwsze to narządy ludzkiego ciała oraz narzędzia, struktury współdziałań społecznych, wiedza ludzka, jeśli jest czynnikiem sterującym działaniem, a środkami działania teoretycznego są uprzednio zdobyta wiedza, sprawność operowania nią, a także działania materialne służące realizacji celów poznawczych⁷². W prakseologii, środki działania to zdarzenia umożliwiające realizację celów, a w szczególności czyny stanowiące składniki działania, które są już wykonane, albo będą wykonane dla osiągnięcia realizowanego celu nadrzędnego⁷³. Są zawsze zrelatywizowane do celu dalszego, dlatego to samo zdarzenie może być raz celem, innym razem środkiem⁷⁴.

Warunek w filozofii określane jest jako „to, co determinuje działanie przyczyny wywołującej skutek (...) nie wytwarza skutku lecz tylko umożliwia przyczynie jego wytworzenie (...) warunkami są wyróżnione elementy rzeczywistości obiektywnej lub subiektywnej⁷⁵. W rozumieniu T. Pszczołowskiego, to układ zdarzeń – zmian albo stanów rzeczy wyróżnionych ze względu na związek przyczynowy z jakimś późniejszym zdarzeniem – skutkiem⁷⁶. Warunki działania – „te czynniki, które tworzą środowisko (otoczenie) bezpośrednio związane z realizacją celów. W pewnych działaniach może to być miejsce, czas (jeśli nie są włączone do środków) (...). Nie chodzi tu o czynniki istotne i konieczne, czy wystarczające, lecz sprzyjające lub niesprzyjające⁷⁷, ale także mniej lub bardziej zależne od podmiotu działającego – warunki wewnętrzne i zewnętrzne, jak również i niezależne od niego, które można przewidywać⁷⁸.

⁶⁷ A. Podsiad, *Słownik terminów i pojęć...*, op. cit., s. 505.

⁶⁸ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 117.

⁶⁹ Ibidem, s. 225.

⁷⁰ W. Gasparski, *Prakseologia...*, op. cit., s. 64.

⁷¹ Z. Cackowski, *Człowiek jako podmiot ...*, op. cit., s. 70

⁷² Ibidem.

⁷³ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 242.

⁷⁴ Ibidem, s. 242.

⁷⁵ A. Podsiad, *Słownik terminów...*, op. cit., s. 922.

⁷⁶ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 268.

⁷⁷ W. Kojs, *Działanie jako kategoria...*, op. cit., s. 24.

⁷⁸ J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów...*, op. cit., s. 310.

Rezultaty, to przewidywane lub nieprzewidywane skutki działania, jego wyniki. W filozofii, skutek to wynik działania przyczyny sprawczej⁷⁹, w prakseologii wynik to „zamierzony lub niezamierzony skutek działania; równoznaczny z terminem rezultat (...). W związku z tym, że wyniki należą do zdarzeń dzielą się one tak samo jak zdarzenia na kinetyczne (zmiany) i statyczne (stany rzeczy)”⁸⁰. Natomiast Z. Cackowski, wśród rezultatów działań ludzkich, wyodrębnia rezultaty praktyczne i teoretyczne, a w każdym z nich cztery warstwy – dwie praktyczne i dwie pozapracyczne (poznawcze)⁸¹:

1. Zmiana stanu rzeczy, zgodna z celem podjętego działania, odpowiada potrzebom;
2. Zmiany w stanach rzeczy, które wykraczają poza cel;
3. Bezpośrednie znaczenie poznawcze rezultatów działania praktycznego;
4. Nieświadomy wpływ działalności praktycznej na kierunki działalności poznawczej.

Rezultaty działalności poznawczej człowieka ujmują następujące warstwy⁸²:

1. Zmiana stanu wiedzy, uświadamiana i odpowiadająca potrzebie poznawczej;
2. Nieuświadomione konsekwencje poznawcze, manifestujące się w pewnych nawykach poznawczych, korzystnych lub niekorzystnych dla dalszej działalności;
3. Bezpośrednie znaczenie pozapoznawcze;
4. Nowo zdobyte elementy wiedzy, nowe nawyki myślowe mogą w sposób nieuświadamiany wpływać na kierunki i sposoby działania praktycznego.

Celowe działanie ludzkie może być podejmowane z różnych motywów w wielu obszarach. W literaturze brak jest jednoznacznych podziałów, ale najczęściej wyodrębnia się następujące rodzaje działań: pracę, zabawę, walkę i działanie, ale także uczenie się, twórczość naukową i artystyczną, czynny odpoczynek i inne⁸³. Zestaw ten W. Kojs słusznie proponuje wzbogacić o działania konsumpcyjne⁸⁴, które w ostatnich latach nasilają się i wywołują wiele dyskusji⁸⁵. Z kolei D. Benner, w całościowej praktyce życiowej człowieka, stanowiącej podstawę ludzkiego działania, wyróżnia równorzędne formy: praktykę ekonomiczną, etyczną, pedagogiczną, polityczną, estetyczną i religijną⁸⁶. Występują także i inne podziały ludzkiego działania, w których oprócz

⁷⁹ A. Podsiad, *Słownik terminów...*, op. cit., s. 806.

⁸⁰ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 278.

⁸¹ Z. Cackowski, *Człowiek jako podmiot...*, op. cit., s. 71–74.

⁸² Ibidem, s. 73.

⁸³ J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów...*, op. cit., s. 192–194.

⁸⁴ W. Kojs, *Działanie jako kategoria...*, op. cit., s. 27.

⁸⁵ Zob. np. J. Baudrillard, *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*, przekł. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006; M. Bogunia-Borowska, M. Śleboda, *Globalizacja i konsumpcja. Dwa dylematy współczesności*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2003.

⁸⁶ D. Benner, *Pedagogika ogólna...*, op. cit., s. 127.

zabawy, uczenia się i pracy wymienia się działalność organizacyjną, poznawczą, produkcyjną, artystyczną, wychowawczą, opiekuńczą, usługową, porządkową i sportową⁸⁷, ale także aktywność społeczną, naukową, kulturalną, sportową, turystyczną⁸⁸. Natomiast Marian Nowak, eksponuje ludzkie twórcze działanie i stwierdza: „wszelkie działanie człowieka (ludzki czyn) jest działaniem o charakterze osobowym społecznym (w interakcji z innymi), zachodzi w wolności i w konkretnych uwarunkowaniach czasowo-przestrzennych (w historii) i w następującym w związku z tymi okolicznościami dialogiem i komunikowaniem – przekazem (mowa)”⁸⁹ i jak podkreśla, „są to cechy ludzkiego twórczego działania”⁹⁰. Nie wnikając w kryteria w/w podziałów warto podkreślić, że rodzaj działań ludzkich zależy od faz rozwoju człowieka, aprobowanych wartości, jego potrzeb i celów.

1.2. Pojęcie i struktura działania dydaktycznego

Działanie to pojęcie szczególne w dydaktyce. Znajduje tu często zastosowanie m.in. w charakterystyce i analizie działań nauczycieli i studentów w procesie kształcenia, w formułowanych celach, dobieranych treściach, kontroli i ocenie uzyskiwanych wyników. Podejmowanie badań dydaktycznych jest działaniem. Dlatego, jak trafnie zauważył W. Kojs, to pojęcie „(...) dzięki któremu możemy dostrzegać wspólne wątki w dość odległych zdarzeniach (...) które stwarza możliwości dostrzegania, formułowania, analizowania, porządkowania i rozwiązywania pewnej klasy zagadnień dydaktycznych po odpowiedniej jego eksplikacji (...) to kategoria metodologiczna i dydaktyczna”⁹¹. W późniejszych pracach podkreśla podstawowe znaczenie kategorii działania celowego dla prakseologii i dydaktyki, rangę działaniowego paradygmatu uprawiania dydaktyki⁹², prezentuje szersze ujęcie wskazując, że procesy edukacyjne są także formą działań świadomych⁹³, a prakseologia „(...) pozwala na gromadzenie i porządkowanie faktów edukacyjnych w ich sprawnościowym aspekcie (...) może pomóc w postrzeganiu i rozwiązywaniu problemów edukacyjnych, a pedagogice w rozwijaniu i doskonaleniu swej meto-

⁸⁷ W. Szewczuk, *Działanie-działalność...*, op. cit., s. 74.

⁸⁸ Z. Skorny, *Mechanizmy regulacyjne...*, op. cit., s. 55.

⁸⁹ M. Nowak, *Metodologia pedagogiki między „naukowością/teoretycznością” a „praktycznością”*, (w:) D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 156.

⁹⁰ Ibidem, s. 156.

⁹¹ W. Kojs, *Działanie jako kategoria...*, op. cit., s. 7.

⁹² Idem, *Działaniowy paradygmat uprawiania dydaktyki*, (w:) K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Dydaktyka ogólna – wyzwania a rzeczywistość*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2001, s. 31.

⁹³ Idem, *Działaniowy paradygmat edukacji*, (w:) J. Sowa, E. Piotrowski, J. Rejman (red.), *Wychowanie, profilaktyka, resocjalizacja*, cz. 1, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2002, s. 313.

dologii”⁹⁴. Zwraca uwagę na zjawisko przenikania wiedzy i informacji z jednej dyscypliny do drugiej, a także przenikania dorobku wszystkich dziedzin nauki do edukacji, co powoduje rozwój nauki, jej „stawanie się”⁹⁵. Stan pedagogiki jako nauki, jej tworzenie się wskazywał przed laty Stanisław Palka⁹⁶, podkreślał, że istnieją możliwości i potrzeby współdziałania poznawczego oraz badawczego z innymi naukami przyrodniczymi, społecznymi i humanistycznymi⁹⁷, co nadal jest aktualne⁹⁸.

W rezultacie analizy pojęcia uczenie się, sformułowanych przez dydaktyków jako proces, W. Kojs w połowie lat dziewięćdziesiątych minionego wieku wyszczególnił jego cechy i odnalazł w nich cechy działania⁹⁹. Zastosował pojęcie działania do określenia pojęcia uczenie się i przyjął, że „jest to działanie, w którym: 1) podmiot i przedmiot stanowi ta sama osoba; 2) celem jest nabycie wiadomości, umiejętności i nawyków, zachowań i działań, przekonań i poglądów; 3) środkami umożliwiającymi osiągnięcie celu są już nabyte przez osobę uczącą się wiadomości i sprawności oraz informacje z innych źródeł (...); 4) metodami są pewne racjonalne układy (sekwencje) posiadanych wiadomości i sprawności; 5) warunkami są cechy psychofizyczne i czynniki zewnętrzne; 6) rezultat stanowi przekształcony przedmiot uczenia się (...) świadomość osoby uczącej się”¹⁰⁰. Jednocześnie analizuje uczenie się jako działanie informacyjne¹⁰¹.

Uczenie się jest działaniem dydaktycznym, to pewna odmiana ludzkiego działania celowego¹⁰². W eksplikacji Wincentego Okonia, „uczenie się jest procesem, w toku którego na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianie formy wcześniej nabyte”¹⁰³. W ujęciu Franciszka Bereźnickiego, uczenie się jest procesem nabywania przez uczący się podmiot wiedzy o świecie, umiejętności i nawyków, rozwijania zdolności i zainteresowań, kształtowania przekonań i postaw¹⁰⁴. Szerzej uczenie się określają Cz. i M. Kupisie-

⁹⁴ Idem, *Edukacja, pedagogika i prakseologia – wybrane płaszczyzny współdziałania*, (w:) S. Palka (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 108.

⁹⁵ Idem, *Dyfuzyja wiedzy naukowej a rozwój edukacji i dydaktyki ogólnej*, (w:) J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Dydaktyka ogólna i nauki...*, op. cit., s. 44–45.

⁹⁶ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia...*, op. cit.

⁹⁷ Idem, *Związki poznawcze i badawcze dydaktyki ogólnej i jej nauk pomocniczych*, (w:) J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Dydaktyka ogólna i nauki...*, op. cit., s. 36–40.

⁹⁸ Idem, *Problemy badawcze w pedagogice a praktyka badawcza pedagogów*, (w:) T. Bauman (red.), *Praktyka badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 67.

⁹⁹ W. Kojs, *Działanie jako kategoria...*, op. cit., s. 37–39.

¹⁰⁰ Ibidem, s. 42.

¹⁰¹ Ibidem, s. 49–54.

¹⁰² W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. 5, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 132.

¹⁰³ Ibidem, s. 56.

¹⁰⁴ F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 190.

wicz, to „proces zamierzonego nabywania określonych wiadomości, umiejętności i nawyków dokonujący się w toku bezpośredniego lub/i pośredniego poznawania rzeczywistości, przy czym czynnikami wywołującymi ów proces oraz rozstrzygającymi o jego efektach są: aktywność własna jednostki (...) silna motywacja wewnętrzna i zewnętrzna, a także zdolności uczącego się podmiotu”¹⁰⁵.

Poddając analizie eksplikację pojęcia uczenie się W. Kojs trafnie zauważa, że „cel i wynik, jak i umiejętność uczenia się są podporządkowane podmiotowi uczenia się (...) To właśnie na podmiocie powinna być skupiona uwaga, a cele i umiejętności są niezbędnymi elementami działania (uczenia się) i wskaźnikami jego wartości”¹⁰⁶. Podkreśla, że uczenie się jest działaniem zbudowanym z różnych informacji i z różnych struktur informacji, tworzonych przez umysłowe reprezentacje i metareprezentacje rzeczywistości, które służą do poszukiwania, odbierania, przetwarzania, magazynowania oraz tworzenia i przesyłania komunikatów i ujmuje działania przygotowawcze, realizacyjne, porealizacyjne i korektywne, a także ściśle powiązane z nimi działania kontrolne i oceniające. Składnikami każdego działania są wskazane struktury podmiotowe, ale także cele, przedmioty, środki i metody, rezultaty i warunki, w których uczenie ma miejsce¹⁰⁷. Jednocześnie słusznie zauważa, że podmiotowe wartości uczenia się w procesach kształcenia, m.in. w postaci kontrolowania, oceniania, stanowienia o celach i programach są zawłaszczane przez nauczycieli, gdy tymczasem kształcąca i wychowawcza wartość posiada akt uczenia się jako całość, ujmujący wszystkie części składowe współoddziałujące na siebie i współdziałające¹⁰⁸. W eksplikacji W. Kojsa, uczenie się jest „systemem komunikacji wewnętrznej, pozostającym w koniecznych związkach z komunikacyjnym środowiskiem zewnętrznym (...) jest złożonym, edukacyjnym działaniem komunikacyjnym, obejmującym m.in. cel i przedmiot zmiany (...) fragment posiadanych przez podmiot zasobów informacji, wiedzy, kompetencji i umiejętności lub ich właściwości ma być uzupełniony i przekształcony w stan pożądanym”¹⁰⁹. Środkiem zmiany mogą być informacje, które podmiot pozyskuje, poznaje lub rozpoznaje, selekcjonuje i stosuje do wywołania zmiany. Przebieg i jakość uczenia się, specyficznego kontaktu informacyjnego podmiotu z obiektem (przedmiotem), który powoduje zmiany współwyznacza struktura i funkcja tego obiektu¹¹⁰. Jednocześnie zauważa, że „pełny akt uczenia się można potraktować jako czyn, czyli zło-

¹⁰⁵ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 184.

¹⁰⁶ W. Kojs, *Uczenie się i kształcenie w szkole wyższej – wybrane zagadnienia*, (w:) A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra. Wyzwania współczesności i przyszłości*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2012, s. 126.

¹⁰⁷ Ibidem, s. 127–128.

¹⁰⁸ Ibidem, s. 128.

¹⁰⁹ W. Kojs, *Dydaktyka ogólna jako...*, op. cit., s. 137–138.

¹¹⁰ Ibidem, s. 138; zob. także: W. Kojs, *Działanie jako kategoria...*, op. cit., s. 92–99.

żone działanie i uznać za podstawową, prakseodydaktyczną jednostkę procesów edukacji¹¹¹.

Celem działania dydaktycznego jest nauczanie, kształcenie, uczenie się, samo-kształcenie, przy czym dwie ostatnie to formy działań indywidualnych, a dwie pierwsze są postaciami działań społecznych, wymagających wzajemnego kontaktu co najmniej dwóch osób – nauczyciela i ucznia. W. Kojs, w połowie lat dziewięćdziesiątych miniego wieku, przedstawił przegląd ujęć pojęcia nauczanie i kształcenie formułowanych przez dydaktyków i słusznie zauważył, że „podkreśla się w nich dominację nauczyciela nad uczniem oraz jednokierunkowość i jednopodmiotowość oddziaływań: to nauczyciel «kieruje», «zaznajamia uczniów», «rozwija»¹¹². Ponadto zwrócił uwagę, że „definicje te ujmują działania nauczyciela, podczas gdy nauczanie i kształcenie to splot działań nauczyciela i uczniów¹¹³ i postulował, aby „zmodyfikować istniejące określenia lub też szukać terminu stosownego do nazwania współdziałania nauczyciela i ucznia w zakresie pożądaných zmian tego drugiego¹¹⁴. Zaproponował określenie tych pojęć: „kształcenie i nauczanie to społecznie wyodrębnione i społecznie uwarunkowane, wielopodmiotowe działania złożone, składające się z działań nauczycieli i uczniów, zróżnicowanych pod względem posiadanych zasobów informacyjnych (struktury i funkcji informacji, wiadomości, umiejętności, nawyków, postaw, zainteresowań), które mają na celu zlikwidowanie w pewnym stopniu tychże różnic¹¹⁵. Dlatego słusznie wyeksponował potrzebę zmiany relacji między nauczycielem i uczniami z jednokierunkowych, jednopodmiotowych, w których dominował nauczyciel na splot wzajemnych, wielokierunkowych i wielopodmiotowych oddziaływań.

W nowszym ujęciu W. Okonia, kształcenie jest system działań zmierzających do tego, aby uczącej się jednostce lub zbiorowi jednostek umożliwić: a) poznanie świata, jaki stworzyła natura i jaki zawdzięczamy kulturze, włącznie z nauką, sztuką i techniką; b) przygotowanie się do zmieniania świata; c) ukształtowanie indywidualnej osobowości poprzez rozwinięcie postaw twórczych oraz osobistego stosunku do wartości i obejmuje całość osobowości człowieka, sferę intelektualną, emocjonalną i działaniową¹¹⁶. W eksplikacji Cz. i M. Kupisiewicz, kształcenie to świadome, planowe i systematyczne oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze na uczniów ukierunkowane na zapewnienie im wykształcenia ogólnego lub/i zawodowego, to czynności umożliwiające uczniom przyswojenie usystematyzowanych podstaw wiedzy o przyrodzie,

¹¹¹ Idem, *Dydaktyka ogólna jako...*, op. cit., s. 141.

¹¹² Ibidem, s. 56–69.

¹¹³ Ibidem, s. 70.

¹¹⁴ Ibidem, s. 70.

¹¹⁵ Ibidem, s. 71.

¹¹⁶ W. Okoń, *Nowy słownik...*, op. cit., s. 189–190.

społeczeństwie, kulturze i technice, przygotowaniu do aktywnego udziału w życiu społeczeństwa opartego na wiedzy, rozwój zainteresowań, aspiracji poznawczych, potrzeby ustawicznego samokształcenia, a także ukształtowanie wszechstronnie rozwiniętej jednostki. Wyróżnia się tu kształcenie bezpośrednie, którym kieruje nauczyciel, a w pośrednim sterującą rolę odgrywa uczeń¹¹⁷. A więc to nauczyciel umożliwia uczącym się, na nich oddziałuje i nimi kieruje – jak w kształceniu bezpośrednim, co wskazuje na jednokierunkowość relacji interpersonalnych.

Z przedstawionych ujęć kształcenia wynika, że ich autorzy przejawiają nadal skłonność do preferowania działań nauczyciela, co powoduje ograniczanie roli jednostki uczącej się, która posiada potencjał do tego, aby się uczyć, a nauczyciel może swoim działaniem jej w tym pomóc. Pomaganie i ułatwianie uczącym się w uświadomieniu swoich zdolności do uczenia się jest cechą nauczyciela – facylitatora, który przechodzi w kształceniu od dostarczania wiedzy statycznej do dialogowych relacji, w których wiedza jest współkreowana¹¹⁸. Warto zauważyć, że zmiany następują nie tylko w uczniach, ale także w nauczycielu, który jeśli jest refleksyjnym praktykiem dokonuje ewaluacji efektywności swoich działań, ocenia je, modyfikuje, a więc doskonalą siebie i swą praktykę działania¹¹⁹.

Rangę działania w dwukierunkowych relacjach między nauczycielem i uczniem słusznie eksponuje W. Kojs. W tym ujęciu „kształcenie obejmuje dwa podstawowe, powiązane ze sobą systemy działań: nauczyciela i studenta (...) jest sytuacją, w której istnieją możliwości tworzenia i urzeczywistniania – poprzez dyskurs – osobowych i społecznych wartości”¹²⁰. Wskazana struktura kształcenia ujmuje jego istotne składniki i zależności i umożliwia m.in. „poznanie i ocenę rzeczywistego stanu systemu kształcenia, stwierdzenie obecności i układu poszczególnych działań i ich elementów, określenie ich spistości, współoddziaływania i współdziałania”¹²¹. W rezultacie czynności świadomie podejmowanych przez nauczycieli i studentów w procesie kształcenia występują wzajemne interakcje. W prakseologii, to „oddziaływanie przede wszystkim informacyjne jednego podmiotu działania na drugi”¹²², w socjologii – proces komunikowania werbalnego i/lub niewerbalnego (gesty, mimika), w którym następuje definiowanie sytuacji, interpretowanie zachowań partnera, co powo-

¹¹⁷ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 87–88.

¹¹⁸ J. Gregory, *Facilitation and facilitator style*, (in:) P. Jarvis (ed.), *The theory & practice of Teaching*, Kogan Page, London 2002, s. 70–93.

¹¹⁹ S. Palka, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1989, s. 101–102.

¹²⁰ W. Kojs, *Uczenie się i kształcenie w szkole wyższej...*, op. cit., s. 130.

¹²¹ Ibidem, s. 130.

¹²² T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 88.

duje, że jednostki nawzajem modyfikują swoje działania¹²³. Natomiast w pedagogice, to wzajemne oddziaływanie osób połączone z wymianą informacji przy użyciu języka i innych kodów kulturowych, przy czym formy tego oddziaływania zmieniają się stosownie do celów oraz warunków, w jakich przebiega interakcja¹²⁴. A zatem interakcja jest wzajemnym oddziaływaniem na siebie podmiotów w procesie komunikacji werbalnej i/lub pozawerbalnej, powodującym modyfikację działań podejmowanych przez jednostki. Jednocześnie funkcją podejmowanych i realizowanych systemów działań przez nauczycieli i studentów jest wywoływanie zmian w sferze poznawczej, emocjonalnej i wolicjonalnej, w sferze sprawności i postaw kształcących się (uczących się) samodzielnie osób¹²⁵.

Proces kształcenia jest systemem¹²⁶ i może być przedstawiony w kategoriach pojęciowych systemu, struktury i funkcji, co przed laty wskazywał m.in. Edward Fleming pisząc, że „system dydaktyczny jest złożoną, kompleksową i dynamiczną całością obejmującą w powiązaniu funkcjonalnym, strukturalnym i hierarchicznym: 1) osoby: nauczycieli i uczniów; 2) procesy: nauczania i uczenia się; 3) współczynniki: cele, treści, bazę dydaktyczną”¹²⁷. Podobnie przyjmuje Krzysztof Kruszewski, ale akcentuje ukierunkowanie systemu kształcenia (dydaktycznego) na dokonywanie zmian w uczących się¹²⁸. W eksplikacji W. Okonia, proces kształcenia to „sekwencja świadomych i celowych czynności (...) nauczycieli i uczniów, (...) uporządkowany w czasie ciąg zdarzeń obejmujących takie czynności nauczycieli i uczniów, ukierunkowane przez odpowiedni dobór celów i treści, oraz takie warunki i środki, jakie służą wywoływaniu zmian w uczniach, stosownie do przyjętych celów kształcenia”¹²⁹. Wskazuje tu hierarchię i strukturę składników systemu, które oddziałując na siebie wzajemnie służą osiągnięciu celów kształcenia. Natomiast T. Lewowicki podkreśla, że proces kształcenia należy traktować jako jeden z elementów określonego systemu dydaktycznego¹³⁰. Tymczasem W. Kojs pojęcie systemu dydaktycznego rozumie szeroko i wskazuje, że w ramach wielkich systemów dydaktycznych mogą funkcjonować systemy o mniej-

¹²³ M. Pacholski, A. Słaboń, *Słownik pojęć...*, op. cit., s. 68.

¹²⁴ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 69.

¹²⁵ W. Kojs, *Uczenie się i kształcenie w szkole wyższej...*, op. cit., s. 131.

¹²⁶ *Proces kształcenia – podejście systemowe*, WSiP, Warszawa 1986; R. H. Davis, L. T. Alexander, S. L. Yelon, *Konstruowanie systemu kształcenia*, przekł. J. Łaszcz, PWN, Warszawa 1983.

¹²⁷ E. Fleming, *Unowocześnienie systemu dydaktycznego*, WSiP, Warszawa 1974, s. 59.

¹²⁸ K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych*, PWN, Warszawa 1988, s. 308.

¹²⁹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki...*, op. cit., s. 132–133.

¹³⁰ T. Lewowicki, *Proces kształcenia...*, op. cit., s. 13.

szym zakresie, w tym mikrosystemy, które posiadają także wymiar ogólności, jako układy istotnych elementów pewnych dydaktycznych całości¹³¹.

A zatem proces kształcenia jest złożonym, wielopodmiotowym działaniem dydaktycznym, jest systemem. W związku z tym działanie dydaktyczne to system wielopodmiotowych działań złożonych w procesie kształcenia, układ świadomych czynności nauczycieli i uczniów (studentów) ukierunkowanych na wywoływanie zmian w osobowości uczących się (kształcących się) stosownie do przyjętych wartości i celów, podejmowanych we współzależnych fazach preparacji (działania preparacyjne), ich realizacji (działania realizacyjne) oraz kontroli i oceny (działania kontrolno-oceniające), w których każde z tych działań charakteryzują wzajemnie powiązane elementy: cel, podmioty, przedmiot, metody, środki, warunki i rezultaty. Jednak wyodrębnienie tych składników w strukturze systemu działań dydaktycznych nie odzwierciedla w pełni jego złożoności, ponieważ istotne znaczenie w realizacji celów kształcenia posiadają także treści edukacji, co podkreśla W. Kojs¹³², w tym treści kształcenia, a także jego formy organizacyjne¹³³. Dlatego przyjął, że działanie dydaktyczne charakteryzują współzależne fazy preparacji, realizacji oraz kontroli i oceny, a każdą z nich wzajemnie powiązane ze sobą ze względu na cel następujące elementy: cele, podmioty uczestniczące, przedmiot, treści, metody, środki, formy organizacyjne warunki (wewnętrzne i zewnętrzne) oraz rezultaty kształcenia. Niżej wyjaśniam ich znaczenie w działaniu dydaktycznym.

Cele kształcenia w ujęciu K. Denka, „to z góry założone stany rzeczy lub zdarzenia, które zamierzamy osiągnąć w procesie dydaktyczno-wychowawczym (...), stanowią świadomie założone efekty”¹³⁴. Podobnie Józef Pólturzycki¹³⁵. W zależności od tego do jakiej strony osobowości uczniów odnoszą się wymienia się cele poznawcze, emocjonalne i psychomotoryczne, a w zależności od stopnia konkretyzacji – ogólne cele edukacji, pośrednie cele kształcenia, szczegółowe i operacyjne¹³⁶. Podobnie w eksplikacji Cz. i M. Kupisiewicz, to planowane zmiany w osobowości uczniów, których realizacji służy kształcenie. Jednocześnie wymieniają ogólne cele kształcenia, które zmierzają do wywołania zmian w sferze poznawczej, emocjonalnej i praktycznej oraz cele szczegółowe¹³⁷. Natomiast W. Okoń, określa je jako cele edukacyjne – „świadomie założone skutki oddziaływań edukacyjnych, które ujmują osiągnięcie przez jednostkę możliwie wysokiego poziomu kwalifikacji ogólnych, zawodowych oraz zapew-

¹³¹ W. Kojs, *Dydaktyka ogólna jako...*, op. cit., s. 132.

¹³² W. Kojs, *Modalne aspekty edukacji...*, op. cit., s. 32.

¹³³ Np. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki...*, op. cit.; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Polska Oficyna Wydawnicza „BAW”, Warszawa 1996.

¹³⁴ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń – Leszno 2005, s. 144.

¹³⁵ J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2002, s. 43.

¹³⁶ K. Denek, *Ku dobrej edukacji...*, op. cit., s. 146–147.

¹³⁷ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 22.

nienie każdemu aktywnego i twórczego udziału w życiu społecznym”¹³⁸. A zatem cele kształcenia to świadomie założone stany rzeczy, zmiany w osobowości uczniów (studentów), to element działania dydaktycznego, wzajemnie powiązany i uwarunkowany innymi – jego podmiotami, przedmiotem, treściami, metodami, środkami, formami organizacyjnymi, warunkami i rezultatami.

Podmioty działania dydaktycznego to nauczyciele, których charakteryzują ich kompetencje, metody pracy, zaangażowanie w podejmowane działania oraz uczniowie (studenci), przejawiający swoje potrzeby, zainteresowania, motywację i metody pracy. To elementy działania dydaktycznego są wzajemnie powiązane z innymi. W rezultacie czynności świadomie podejmowanych przez podmioty występują wzajemne oddziaływania, interakcje, komunikacja werbalna i/lub niewerbalna podmiotów, która powoduje interpretację zachowań i modyfikację działań jednostek, co wpływa na przebieg działania dydaktycznego i jego efekty.

Przedmiotem działania dydaktycznego, czyli tym na co oddziałuje nauczyciel jest nie tylko wywoływanie zmiany w przedmiocie, jaki stanowi zasób wiedzy i umiejętności ucznia (studenta), ale także działanie ucznia (studenta), wszystkie jego elementy¹³⁹. Jednocześnie przedmiotem działań uczniów jest nie tylko ich przedmiot uczenia się, są nimi także działania nauczyciela, wszystkie ich elementy. Działanie nauczyciela jest dostosowane do potrzeb ucznia (studenta), co wymaga ich rozpoznania i reakcji, wnikięcia w system wartości, w jego możliwości. Dlatego podejmowane działania tworzą splot działań nauczyciela i ucznia (studenta). Cel działań nauczyciela formułowany jest nie tylko ze względu na przedmiot uczenia się, konkretną niewiedzę ucznia (studenta), ale także z uwagi na cel, podmiot, środki, metody, warunki i rezultaty uczenia się¹⁴⁰. A więc przedmiot działania dydaktycznego to jego element wzajemnie powiązany i uwarunkowany pozostałymi składnikami.

Treści działania dydaktycznego określają jego cele i sposoby ich osiągnięcia¹⁴¹. Natomiast W. Kojś wskazuje, że edukacja składa się ze ściśle powiązanych działań, które stanowią dynamiczną, przekształcającą się organizację treści: sterujących przekształceniami (treści podmiotu i celu); przekształcanych (treści przedmiotu zmiany); przekształcających, czyli treści środków, narzędzi, metod; określających wewnętrzne i środowiskowe warunki procesu przekształceń (m.in. czasu, przestrzeni, poczucia bezpieczeństwa, uznania); uzyskanych wyników cząstkowych i końcowych, przewidywanych i nieprzewidywalnych, pozytywnych i negatywnych¹⁴². W tym ujęciu treść

¹³⁸ W. Okoń, *Nowy słownik...*, op. cit., s. 39.

¹³⁹ W. Kojś, *Działanie jako kategoria...*, op. cit., s. 72.

¹⁴⁰ Ibidem, s. 74.

¹⁴¹ Por. W. Gasparski, *Prakseologia...*, op. cit., s. 60.

¹⁴² W. Kojś, *Modalne aspekty edukacji...*, op. cit., s. 32.

działania mogą stanowić różne postacie i struktury umysłowych reprezentacji rzeczywistości, np. wyobrażenia, prototypy pojęć, pojęcia, sądy, opinie, stereotypy, postawy i inne¹⁴³. Treści kształcenia rozumie szerzej niż treści programowe lub tzw. materiał nauczania, które traktuje jako „budulcowe”, pierwszą część środków zmiany przedmiotu działania, a drugą część środków stanowią treści – narzędzia, które umożliwiają łączenie treści „budulcowych” z treściami przedmiotu zmiany i uzyskiwanie określonych wyników, m.in. przekształconego przedmiotu działania¹⁴⁴. A zatem treści działania dydaktycznego określają m.in. jego cele i sposoby ich osiągnięcia, w tym zawarte w programach i realizowane treści kształcenia, to „odpowiednio uporządkowany zasób informacji i czynności, których opanowanie ma umożliwić człowiekowi ukształtowanie jego stosunków ze światem go otaczającym”¹⁴⁵. Zawierają materiał niezbędny do wielostronnego rozwijania osobowości uczniów, ujmują związki logiczne i przyczynowo – skutkowe występujące w poszczególnych dziedzinach rzeczywistości, umożliwiają ich poznawanie. Jednocześnie treści działania dydaktycznego są wzajemnie powiązane i uwarunkowane jego pozostałymi składnikami.

Kolejny element działania dydaktycznego to stosowane metody kształcenia. W ujęciu W. Okonia, to „wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczycieli i uczniów, realizowanych świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów (...) O wartości metody decyduje charakter czynności nauczycieli i uczniów oraz środków dydaktycznych wspierających lub zastępujących niektóre czynności, a także to, czy i w jakim stopniu wywołuje ona poznawczą, emocjonalną i praktyczną aktywność samych uczniów”¹⁴⁶. Nieco inaczej proponują Cz. i M. Kupisiewicz, „w naukach o kształceniu i wychowaniu metoda stanowi ogół celowych czynności i środków pozwalających zrealizować określone zadanie, np. zaznajomić uczniów z nowym materiałem”¹⁴⁷. Wydaje się jednak, że chociaż stosowane w metodzie środki kształcenia pełnią określoną rolę, to jednak na wartość metody wskazują czynności nauczycieli i uczniów¹⁴⁸ to, w jakim stopniu wywołuje ona aktywność i samodzielność uczniów¹⁴⁹ oraz jej związki z innymi elementami działania. W działaniu dydaktycznym metody kształcenia są wzajemnie uwarunkowane jego celami, podmiotami, przedmiotem, treściami, środkami, formami organizacyjnymi, warunkami i rezultatami.

¹⁴³ Ibidem, s. 32.

¹⁴⁴ Ibidem, s. 32.

¹⁴⁵ W. Okoń, *Nowy słownik...*, op. cit., s. 411.

¹⁴⁶ Idem, *Wprowadzenie do dydaktyki...*, op. cit., s. 246.

¹⁴⁷ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 102.

¹⁴⁸ Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki...*, op. cit., s. 247.

¹⁴⁹ F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki...*, op. cit., s. 246.

Środki dydaktyczne w ujęciu W. Okonia, to „przedmioty materialne umożliwiające usprawnienie procesu nauczania – uczenia się i uzyskania optymalnych osiągnięć szkolnych”¹⁵⁰, a wśród ich funkcji wymienia: upogłdowanie procesu kształcenia, ułatwianie procesów myślowych, pomoc w wykonywaniu przez uczniów ćwiczeń i zdobywaniu sprawności praktycznego działania, eksponowanie materiałów wywołujących przeżycia uczniów¹⁵¹. W eksplikacji Cz. Kupisiewicza, to przedmioty materialne, które dostarczając uczniom określonych bodźców oddziałujących na ich wzrok, słuch, dotyk itp., ułatwiają uczniom poznawanie rzeczy, zjawisk i procesów poprzez ich reprezentowanie; wspomagają myślenie ułatwiając analizę, syntezę i porównywanie poznawanych rzeczy lub zjawisk oraz formułowanie uogólnień; zastępują (lub uzupełniają) czynności nauczyciela, dzięki czemu usprawniają proces nauczania – uczenia się i wpływają korzystnie na jego efekty¹⁵². Natomiast w rozumieniu W. Kojosa, podstawowymi środkami kształcenia umożliwiającymi zmianę są informacje, a ze względu na funkcje, jakie pełnią w przekształcaniu przedmiotu uczenia się wyodrębnia środki – narzędzia (np. zadania dydaktyczne) i środki – materiały¹⁵³. Niezależnie od różnic środki kształcenia są elementem działania dydaktycznego wzajemnie uwarunkowanym pozostałymi jego składnikami.

Formy organizacyjne działania dydaktycznego są jego elementem wzajemnie powiązanych z pozostałymi. Forma nauczania w ujęciu W. Okonia, to „termin oznaczający organizacyjną stronę nauczania (...) obejmuje zewnętrzne warunki, a więc dobór uczniów i nauczycieli, połączenie ich w odpowiednie grupy, współpracę grup i jednostek ze sobą, rodzaj zajęć oraz warunki miejsca i czasu pracy dydaktycznej”¹⁵⁴. Natomiast Cz. Kupisiewicz zauważa, że „formy nauczania przesądzają o organizacyjnej stronie pracy dydaktycznej, wskazują, jak organizować tę pracę stosownie do tego, kto, gdzie, kiedy i w jakim celu ma być przedmiotem kształcenia”¹⁵⁵. Podstawą wyodrębniania form organizacyjnych nauczania są różne kryteria – liczba uczniów uczestniczących, miejsce uczenia się i czas trwania zajęć dydaktycznych¹⁵⁶. Jednak w działaniu dydaktycznym jako kryterium wyodrębnienia form organizacyjnych przyjmując organizację pracy uczniów (studentów) podczas lekcji (zajęć), a jego okoliczności uwzględniam w ramach warunków działania.

¹⁵⁰ W. Okoń, *Nowy słownik...*, op. cit., s. 392.

¹⁵¹ Ibidem, s. 392.

¹⁵² Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki...*, op. cit., s. 209–210.

¹⁵³ W. Kojos, *Działanie jako kategoria...*, op. cit., s. 51, 82.

¹⁵⁴ W. Okoń, *Nowy słownik...*, op. cit., s. 102.

¹⁵⁵ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki...*, op. cit., s. 187.

¹⁵⁶ Ibidem, s. 187.

Warunki działania dydaktycznego, to czynniki wyznaczające, konieczne lub umożliwiające, wystarczające do zaistnienia jakiegoś stanu rzeczy¹⁵⁷, które określają środowisko bezpośrednio związane z realizacją celów kształcenia. Można tu wyróżnić warunki wewnętrzne i zewnętrzne działania dydaktycznego, a w nich czynniki sprzyjające lub niesprzyjające. Warunki wewnętrzne dotyczą nauczycieli – m.in. ich kompetencji, stylu pracy, doświadczenia zawodowego, zaangażowania w podejmowane działania oraz uczniów (studentów) – m.in. ich poziomu wiedzy i umiejętności, potrzeb, stylu pracy i motywacji. Natomiast warunki zewnętrzne działania dydaktycznego określają jego okoliczności – liczebność grupy uczniów (studentów) oraz miejsce i czas lekcji (zajęć). Warunki działania dydaktycznego są elementem wzajemnie uwarunkowanym jego celami, podmiotami, przedmiotem, treściami, metodami, środkami, formami organizacyjnymi i rezultatami.

Rezultaty kształcenia to wyniki, skutki, konsekwencje działania dydaktycznego. W. Okoń, wskazuje na dwa znaczenia wyników nauczania: „1) w znaczeniu intencjonalnym zamierzone skutki nauczania, przewidywane w programach szkolnych; 2) w znaczeniu rejestrującym osiągnięcia szkolne, tj. efekty nauczania zarówno dające się mierzyć, np. wiadomości, umiejętności, nawyki, jak i z trudem poddające się pomiarowi, np. zdolności, przekonania, motywy i zainteresowania”¹⁵⁸. W działaniu dydaktycznym jego rezultaty są zależne od celów, sposobów ich osiągnięcia i warunków, to zamierzone skutki, a więc zmiany w osobowości uczniów (studentów) lub niezamierzone, utrzymanie wcześniej występującego stanu rzeczy, niekorzystnego dla dalszej działalności.

Elementy systemu działania dydaktycznego w powiązanych fazach – podmiotowe (podmioty) i przedmiotowe (cele, przedmiot, treści, metody, środki, formy organizacyjne, warunki, rezultaty) są wzajemnie współzależne, warunkują uzyskiwane efekty i dlatego w każdej z faz niezbędne są działania kontrolno-oceniające.

2. Istota współdziałania dydaktycznego

W tej części analizuję pojęcie współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów jako systemu, jego strukturę, motywy podejmowania współdziałania, a także dokonuję charakterystyki systemu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia.

¹⁵⁷ Zob. Z. M. Zimny, *Kształcenie szkolne. Wyznaczniki przebiegu i efektywności*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1987, s. 9–10; J. Poplucz, *Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji*, WSIP, Warszawa 1984, s. 108–110.

¹⁵⁸ W. Okoń, *Nowy słownik...*, op. cit., s. 454.

2.1. Pojęcie współdziałania dydaktycznego i jego struktura

Działanie dydaktyczne w szkole wyższej jest złożonym działaniem wielopodmiotowym, w którym uczestniczy nauczyciel akademicki i studenci. Jak każde działanie wieloosobowe charakteryzuje je nie tyle pasmo i akordy działań podejmowanych przez poszczególne podmioty lecz wzajemne oddziaływanie tych pasm i akordów na siebie, czyli struktura interakcji¹⁵⁹. Złożoność działań wielopodmiotowych i różnorodność wzajemnych oddziaływań powoduje, że w literaturze przedmiotu dla określenia działań wielopodmiotowych stosuje się wiele pojęć, np. kooperacja, współdziałanie, współpraca¹⁶⁰.

Termin kooperacja należy do pojęć o zasięgu międzynarodowym. Z polskich ujęć słownikowych wynika, że kooperacja, to „(...) współpraca, współdziałanie”¹⁶¹; „współdziałanie, współpraca”¹⁶². Podobnie w języku angielskim *co-operation*, oznacza „współpracę, współdziałanie”¹⁶³. W języku niemieckim, *kooperation* wyjaśnia się jako „kooperacja, współdziałanie”¹⁶⁴.

A więc kooperacja jest tu terminem o najszerzym znaczeniu, eksplikowanym przez współpracę i współdziałanie, występujące tu jako pojęcia bliskoznaczne. Ale jednocześnie w ogólnym ujęciu współpraca – to „praca wykonywana wspólnie z kimś, z innymi, wspólna praca, działalność prowadzona wspólnie”¹⁶⁵, a współdziałać znaczy „działać, pracować wspólnie z kimś, pomagać komuś w jakiejś działalności”¹⁶⁶. Okazuje się, że współdziałanie jest jednak czymś więcej niż współpraca, ponieważ oznacza oprócz wspólnej pracy także udzielanie pomocy.

Obszerne wyjaśnienie analizowanych tu pojęć zawierają opracowania prakseologów. W rozumieniu T. Kotarbińskiego „złożone, wielopodmiotowe działanie to kooperacja, współdziałanie. Dwa podmioty współdziałają, jeżeli przynajmniej jeden z nich drugiemu pomaga lub przeszkadza”¹⁶⁷. W tym ujęciu kooperacja, to współdziałanie i oznacza pomaganie lub przeszkadzanie. T. Kotarbiński rozróżnia „przede

¹⁵⁹ J. Zieleniewski, *Organizacja i zarządzanie*, PWN, Warszawa 1981, s. 173.

¹⁶⁰ Obszerniej w: A. Krajewska, *Działania wielopodmiotowe w nowoczesnym procesie kształcenia w szkole wyższej*, (w:) A. Karpińska (red.), *Edukacja w okresie przemian*, Trans Humana, Białystok 2010, s. 108–115.

¹⁶¹ M. Szymczak (red.), *Słownik języka...*, op. cit., s. 943.

¹⁶² *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 2000, s. 597.

¹⁶³ J. Stanisławski, *Wielki słownik angielsko-polski*, A-N, Wiedza Powszechna, Warszawa 1993, s. 166.

¹⁶⁴ J. Piprek, J. Ippoldt, *Wielki słownik niemiecko-polski*, A-K, Wiedza Powszechna, Warszawa 1983, s. 918.

¹⁶⁵ M. Szymczak (red.), *Słownik języka...*, op. cit., s. 714.

¹⁶⁶ Ibidem, s. 714.

¹⁶⁷ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej...*, op. cit., s. 86.

wszystkim współdziałanie dodatnie, kooperację pozytywną, i współdziałanie ujemne, kooperację negatywną¹⁶⁸. Dodaje także, iż dla uproszczenia sposobu wyrażania się wystarczy w przypadku kooperacji pozytywnej posługiwać się po prostu określeniem „kooperacja” lub „współdziałanie”, a posilkować się terminem „walka” jako równoważnikiem w przypadku kooperacji negatywnej¹⁶⁹.

W ramach współdziałania T. Kotarbiński wyróżnia współdziałanie dwóch lub wielu podmiotów. Dwa podmioty współdziałają dodatnio ze względu na określony cel pierwszego i ze względu na określone czynności drugiego, zawsze i tylko, jeżeli drugi pierwszemu pomaga tymi czynnościami w dążeniu do tego celu¹⁷⁰. Jednocześnie pomagać w ujęciu cytowanego autora, to „umożliwiać lub ułatwiać wykonanie (...), w sensie obiektywnym bywa poszczególnym przypadkiem zachodzącym wówczas, gdy akcja pomagającego jest udana (...) lub gdy zdarzają się przypadki pomagania niechcący, bez starania się o okazanie pomocy (...), w sensie subiektywnym, intencjonalnym, jeżeli pomagający stara się umożliwić lub przynajmniej ułatwić osiągnięcie celu (...) czyni to sprawniej lub mniej sprawnie”¹⁷¹. Jeśli zaś udzielanie pomocy jest wzajemne i jeden podmiot pomaga swoimi czynami drugiemu w dążeniu do jego celu i odwrotnie, to „współdziałają oni wzajemnie ze względu na określone cele i ze względu na określone czynności”¹⁷². To zastrzeżenie jest istotne, ponieważ są przypadki, gdy jeden z uczestników współdziałania dwupodmiotowego popiera pewien cel działania drugiego, podczas gdy jest obojętny lub negatywnie nastawiony wobec innego celu, co T. Kotarbiński określa jako „współistnienie kooperacji pozytywnej pod pewnymi względami z negatywną pod innymi względami”¹⁷³. Jednocześnie akcentuje znaczenie efektu synergii, który powoduje, że jeśli podmioty działające współdziałają osiągną więcej niż jeśli działają osobno¹⁷⁴. W tym ujęciu współdziałanie wielu podmiotów ze względu na określone ich czynności i cele zachodzi tylko wtedy, jeżeli „każdy z tych podmiotów pomaga któremuś innemu podmiotowi z tego samego grona lub jest wspomagany przez jakiś inny podmiot z tegoż grona”¹⁷⁵, przy czym „(...) jakąkolwiek wyróżnimy w danej grupie współdziałających grupę cząstkową, zawsze któryś z jej członków pomaga któremuś z członków pozostałych poza jej obrębem lub jest przez któregoś z nich wspomagany”¹⁷⁶. Natomiast „współdziałanie właściwe (...) jest

¹⁶⁸ Ibidem, s. 86.

¹⁶⁹ Ibidem, s. 89.

¹⁷⁰ Ibidem, s. 86.

¹⁷¹ Ibidem, s. 87.

¹⁷² Ibidem, s. 87.

¹⁷³ Ibidem, s. 88.

¹⁷⁴ Za: T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 236.

¹⁷⁵ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej...*, op. cit., s. 89.

¹⁷⁶ Ibidem, s. 90.

dopiero wtedy, kiedy cel jest wspólny (...), a to jest wtedy, kiedy po to, by to a to było celem dla jednego, musi być ono celem dla drugiego¹⁷⁷. A zatem w tym ujęciu współdziałanie właściwe wielu podmiotów wymaga wspólnych celów.

Z kolei w rozumieniu T. Pszczołowskiego kooperacja, oznacza „działanie wielopodmiotowe (przynajmniej z udziałem dwóch podmiotów), w którym każdy z uczestników liczy się z czynami innych. Ze względu na zgodność celów w działaniu wielopodmiotowym odróżnia kooperację pozytywną, czyli współdziałanie od kooperacji negatywnej, czyli walki, odznaczającej się niezgodnością celów¹⁷⁸. Współdziałanie w tym ujęciu to „kooperacja pozytywna; działania wielopodmiotowe, którego uczestnicy wzajemnie sobie pomagają¹⁷⁹, przy czym pomaganie określa cytowany autor „w sensie subiektywnym – jeden podmiot pomaga drugiemu zawsze i tylko, jeżeli stara się umożliwić lub przynajmniej ułatwić mu osiągnięcie celu oraz w sensie obiektywnym – gdy działanie rzeczywiście umożliwia lub ułatwia mu realizację jego celów¹⁸⁰. Zauważa, że pomaganie w znaczeniu obiektywnym jest tym skuteczniejsze, im lepiej udzielający pomocy zna cele i plan działania osoby wspomaganej. Ponadto wskazuje na znaczenie synergii, która w działaniach podmiotów powoduje skutek większy niż suma skutków wywołanych przez każdy z nich oddzielnie¹⁸¹.

Kolejny termin, który często określa działania wielopodmiotowe to współpraca. W eksplikacji T. Pszczołowskiego, „współdziałanie polegające na skoordynowanym wykonywaniu zadań cząstkowych przewidzianych podziałem pracy¹⁸². Jednocześnie „(...) w przypadku działań skoordynowanych – takie scalanie (integracja) czynów wchodzących w skład działania złożonego, by owe działania sobie pomagały, a co najmniej nie przeszkadzały (...) w działaniu wielopodmiotowym koordynacja obejmuje rozłożenie działań w czasie i w przestrzeni¹⁸³. A więc współpraca w działaniu wielopodmiotowym, w którym następuje rozłożenie ilości i jakości działań w czasie i przestrzeni, aby sobie pomagały jest w ujęciu T. Pszczołowskiego współdziałaniem. Z opinii obu autorów wynika, że kooperacja jest złożonym działaniem wielopodmiotowym, w którym działające podmioty uwzględniają czyny innych, pomagają sobie lub przeszkadzają. Wspólne lub zgodne cele w działaniu wielopodmiotowym i wzajemna pomoc w ich osiąganiu to kooperacja pozytywna, czyli współdziałanie. Oznacza wspólne działanie dla wspólnych lub zgodnych celów. Współpraca jest tu skoor-

¹⁷⁷ Ibidem, s. 97.

¹⁷⁸ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 106.

¹⁷⁹ Ibidem, s. 273.

¹⁸⁰ Ibidem, s. 166.

¹⁸¹ Ibidem, s. 236.

¹⁸² Ibidem, s. 273; idem, *Zasady sprawnego działania*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1982, s.195.

¹⁸³ Ibidem, s. 106;

dynowanym współdziałaniem, które jest układem działań składowych przyczyniających się do synergii, koherencji funkcji działań związanych z przyjętymi celami.

W teorii organizacji i zarządzania – współdziałanie, to „typ i rodzaj związków zachodzących między jednostkami lub grupami społecznymi, dążącymi w tym samym czasie do realizacji wspólnego celu lub wzajemnego uniemożliwienia sobie osiągnięcia celów rozbieżnych”¹⁸⁴. W eksplikacji J. Zieleniewskiego – to działania zmierzające do realizacji celów tożsamyh lub zgodnych, w zespołach ludzkich jest świadomym i zorganizowanym pomaganiem sobie wzajemnie przez członków zespołu¹⁸⁵.

W psychologii, współdziałanie jest formą interakcji jednostek lub grup ukierunkowanych na realizację tych samych lub podobnych celów¹⁸⁶. Zdaniem Janusza Reykowskiego stanowi rodzaj czynności zorganizowanych tak, aby podmiot oraz inni odnosili korzyści lub nie ponosili strat¹⁸⁷. Współdziałanie jednostek ludzkich jest także przedmiotem zainteresowań w psychologii społecznej. D. W. Johnson i R. T. Johnson, analizowali interakcje w działaniach ludzkich¹⁸⁸. Przyjęli, że „współzależność pozytywna – współpraca/współdziałanie, występuje, kiedy działania jednostek wspierają osiągnięcie wspólnych/połączonych (*joint*) celów”¹⁸⁹. Jednocześnie „ułatwianie interakcji to angażowanie się jednostek w działania, które zwiększają prawdopodobieństwo sukcesu każdej innej jednostki w osiągnięciu wspólnego/połączonego (*joint*) celu”¹⁹⁰, np. we wzajemną pomoc i wsparcie, wymianę potrzebnych zasobów, skuteczną i efektywną komunikację, okazywanie zaufania, konstruktywne zarządzanie konfliktem. Jednocześnie wskazują, że „źródłem współpracy/współdziałania jest własna korzyść jednostki, która poszerza się o wspólne korzyści wówczas, gdy (a) działania innych ludzi zastępują jej własne, b) działania innych kształtują zaangażowanie jednostki w osiągnięciu celów dostarczających korzyści innym, jak i jednostce, co powoduje zaangażowanie we wzajemne relacje, i (c) wytwarza się otwartość jednostki na oddziaływanie innych, a wysiłki wspólne, połączone okazują się bardziej efektywne”¹⁹¹. Tak więc pojawiają się nowe cele i wartości, które są w swej istocie społeczne i motywują jednostkę do współpracy/współdziałania. W tym ujęciu współdziałanie jest równoznaczne z współpracą i oznacza zaangażowanie się jednostek w takie działania, które

¹⁸⁴ *Encyklopedia organizacji...*, op. cit., s. 590.

¹⁸⁵ J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów...*, op. cit., s. 118.

¹⁸⁶ L. Górniak, *Współdziałanie i rywalizacja*, (w:) W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia Psychologii...*, op. cit., s. 988.

¹⁸⁷ J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1986, s. 32.

¹⁸⁸ D. W. Johnson, R. T. Johnson, *New Developments in...*, op. cit., s. 285–358.

¹⁸⁹ *Ibidem*, s. 287.

¹⁹⁰ *Ibidem*, s. 292.

¹⁹¹ *Ibidem*, s. 295.

wspierają osiągnięcie wspólnych/połączonych celów, a więc nie tylko takich samych, ale także takich, które są zgodne z przyjętymi, podobne, nie są z nimi sprzeczne.

W ujęciu H. Czarniawskiego, badacza w zakresie psychologii społecznej i socjologii pracy, współdziałanie, to „rodzaj działania i wzajemnego oddziaływania (...), stanowi jedną z możliwych postaci działania człowieka i ludzi, a więc – świadomej i celowej aktywności, skierowanej na jakiś obiekt, dokonującej zmian w tym obiekcie”¹⁹². Zauważa, że „zgodnie z tym, co sugeruje przedrostek «współ-», przy współdziałaniu nieodzowna jest wzajemność zachowań partnerów, a więc wzajemne pomaganie, niezależnie od jego formy i stopnia intensywności”¹⁹³. To ujęcie odróżnia od wcześniejszych akcentowanie partnerskich relacji między podmiotami, wzajemności zachowań, a łączy przypisanie szerszego znaczenia pojęciu współdziałanie niż współpracy.

W socjologii kooperacja, to „forma pracy polegająca na współdziałaniu ze sobą wielu osób lub organizacji w celu zrealizowania wspólnych zamierzeń, których osiągnięcie w pojedynkę byłoby bardzo utrudnione”¹⁹⁴. Z kolei współpraca, to „typ procesu społecznego (stanowiący łańcuch wzajemnie dopełniających się czynności i przypadków współdziałania) zmierzającego do osiągnięcia wspólnego celu”¹⁹⁵, a współdziałanie – to „typ procesu społecznego, do którego należą nie tylko interakcje lecz także czynniki kształtujące te czynności, których funkcja, postać i forma są w pewien sposób zdeterminowane przez czynności czy sytuacje wcześniejsze, niejako wymuszające konkretne zachowania lub kontynuację działań; termin o szerszym zakresie znaczeniowym niż współpraca”¹⁹⁶. A zatem w tej eksplikacji kooperacja i współpraca jest współdziałaniem, ale jednocześnie współdziałaniu przypisuje się szersze znaczenie niż współpracy.

Z kolei w pedagogice – w opinii W. Okonia – współpraca to „współdziałanie z sobą jednostek lub grup ludzi, wykonujących swoje cząstkowe zadania, aby osiągnąć jakiś wspólny cel. Opiera się na wzajemnym zaufaniu i lojalności oraz na podporządkowaniu się celowi, należycie uświadomionemu sobie przez wszystkie jednostki lub grupy”¹⁹⁷. Oznacza to, że współpraca to współdziałanie ludzi w dążeniu do wspólnego celu, które – co warto podkreślić – wymaga od współdziałających podmiotów pewnych wewnętrznych właściwości – wzajemnego zaufania, lojalności, a więc uczciwości, rzetelności oraz postępowania ukierunkowanego na wspólny cel. Tymczasem w ujęciu Cz. i M. Kupisiewicz współpraca, to „współdziałanie jednostek lub grup ukie-

¹⁹² H. Czarniawski, *Współdziałanie potrzebą czasu*, „Norbertinum”, Lublin 2002, s. 17–18.

¹⁹³ Ibidem, s. 19.

¹⁹⁴ K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti BC, Toruń 2004, s. 101.

¹⁹⁵ Ibidem, s. 251.

¹⁹⁶ Ibidem, s. 251.

¹⁹⁷ W. Okoń, *Nowy słownik...*, op. cit., s. 461.

runkowane na osiągnięcie wspólnego celu, uznanego przez nie za ważny¹⁹⁸. Z porównania obu ujęć wynika, że współpraca jednostek lub grup jest współdziałaniem ukierunkowanym na wspólny cel. Natomiast Barbara Karolczak-Biernacka współdziałanie rozumie jako „uczestnictwo podmiotów w sytuacji zadaniowej, tworzących tę sytuację (...), to pewien rodzaj wspólnego działania”¹⁹⁹. Podkreśla, że współdziałanie jest „(...) pojęciem nadrzędnym dla czterech podstawowych: współpraca – kooperacja i współzawodnictwo – rywalizacja”²⁰⁰.

Odmienne rozumienie terminów współdziałanie i współpraca występuje w pedagogice pracy. W ujęciu Tadeusza Nowackiego współdziałanie, to „rodzaj stosunku dwu działających podmiotów, z których, każdy stara się o wzmocnienie działania drugiego (...) Ma to miejsce, m.in. w szkole, gdzie uczestnicy dążą do celów, które się nie wykluczają (...) nie tylko zapobiega powstawaniu przeszkód, ale ułatwia działanie podmiotom współdziałającym”²⁰¹. Natomiast współpraca „stanowi wyższą formę współdziałania i następuje wówczas, gdy podmioty dążą do osiągnięcia wspólnego celu”²⁰².

Z przedstawionych definicji pojęć określających działania wielopodmiotowe o pozytywnych interakcjach między jednostkami – kooperacji pozytywnej, współdziałania, współpracy wynika, że terminy te w literaturze naukowej nie są stosowane jednoznacznie. Przypisuje się im różny zakres, czasem stosuje się je zamiennie lub jako pojęcia bliskoznaczne. Cele działań wielopodmiotowych określa się jako wspólne, wspólne lub zgodne, te same lub podobne, nie wykluczające się. Jednak w związku z tym, że działanie jest kategorią dydaktyczno-prakseologiczną dla potrzeb pracy przyjąłam termin współdziałanie.

Podstawę do zdefiniowania pojęcia współdziałanie dydaktyczne stanowiły ustalenia dotyczące elementów i faz działania oraz działania dydaktycznego, a także rozumienie współdziałania w ujęciu prakseologicznym. W związku z tym 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. System współdziałania w fazie preparacji procesu kształcenia warunkuje system współdziałania w jego reali-

¹⁹⁸ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 192.

¹⁹⁹ B. Karolczak-Biernacka, *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*, WSiP, Warszawa 1987, s. 39.

²⁰⁰ Ibidem, s. 40–41.

²⁰¹ T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy, Instytut Technologii Eksploatacji*, Radom 2004, s. 271.

²⁰² Ibidem, s. 271.

zacji, 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. 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.

2.2. Motywy podejmowania współdziałania dydaktycznego

Motywy w psychologii, to czynniki uruchamiające aktywność jednostki ukierunkowaną na cel²⁰³. Można tu wskazać motywy wewnętrzne i zewnętrzne. Każde działanie i realizowany cel zaspokajają jakąś potrzebę jednostki jako podmiotu działającego, która powoduje, że w psychice i organizmie człowieka powstaje stan napięcia, braku równowagi, który inicjuje jego aktywność i wymaga rozładowania lub przynajmniej zmniejszenia²⁰⁴. Potrzeby generują motywy działania jednostki, wzbudzają i utrzymują jej aktywność w jakimś kierunku, a ich zaspokajanie przywraca równowagę. Jednocześnie motywy wpływają na wybór jednej z wielu możliwości działania, stanowią istotny składnik podejmowania decyzji, ale do podjęcia działania konieczny jest odpowiedni stopień oczekiwań, że działanie zapewni pożądany skutek²⁰⁵.

Teorie potrzeb podejmują próby wyjaśnienia motywów zachowań ludzkich. Często stosowana jest teoria potrzeb A. H. Masłowa, ale interesujące są także w analizowanym kontekście i inne²⁰⁶. Jak już sygnalizowałam, A. H. Masłowski wskazuje na hierarchię zaspokajania potrzeb, od niższych – fizjologicznych i potrzeby bezpieczeństwa do potrzeb wyższego poziomu – przynależności, szacunku i uznania oraz samorealizacji²⁰⁷. Motywem podejmowania współdziałania dydaktycznego przez nauczycieli i studentów jest zaspokajanie potrzeb. Naturalnym dążeniem jednostek jest zmierzanie ku zaspokojeniu potrzeby samorealizacji, rozwijania swego potencjału, możliwo-

²⁰³ W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny...*, op. cit., s. 151.

²⁰⁴ T. Tomaszewski, *Potrzeba*, (w:) W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia Psychologii...*, op. cit., s. 434.

²⁰⁵ P. Cabała, *Wprowadzenie do prakseologii...*, op. cit., s. 39.

²⁰⁶ Zob. np. Z. M. Zimny, *Kształcenie szkolne...*, op. cit., s. 18–29; T. Zimny, *W poszukiwaniu jakości edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2006, s. 98–108; idem, *Sytuacja działania ucznia*, (w:) J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Dydaktyka ogólna i nauki...*, op. cit., s. 433–443.

²⁰⁷ A. H. Masłowski, *Motywacja...*, op. cit.

ści i zdolności, chęci stawania się tym, kim się chce być. Jednocześnie człowiek jest istotą społeczną i jego rozwój nie dokonuje się bez udziału innych ludzi, urzeczywistnia się jedynie w kontaktach z innymi. Dlatego istotnym motywem podejmowania współdziałania dydaktycznego przez studentów jest własny rozwój, realizacja pragnień poprzez zaspokajanie potrzeb poznawczych, estetycznych, a u nauczycieli samo-realizacja w pełnionej roli, spełnianie swej powinności i powołania. Nauczyciele i studenci posiadają świadomość, że współdziałając mogą sobie pomagać w realizacji swoich potrzeb, mogą ustalić, jakie działania powinni, jakie muszą i jakie mają wspólnie podjąć.

Motywy współdziałania dydaktycznego jest także zaspokojenie potrzeby bycia i działania z innymi, pozytywnych kontaktów i afiliacji, emocjonalnego zaakceptowania przez innych, szacunku i uznania, prestiżu we własnym odczuciu, ale także i innych. Współdziałanie jest interakcją, to działania zwrócone na siebie, wymagające samokontroli, ale także działania zwrócone na partnera, wymagające kontroli i oceny jego działań. Dlatego umożliwia porównywanie się z innymi, dokonywanie przez nich ocen, pozyskanie poważania z ich strony, wzmocnienia wiary we własne możliwości, ale także sprzyja refleksji nad własnym zachowaniem i dokonywaniu zmian.

Współdziałanie dydaktyczne umożliwia zaspokojenie naturalnej u człowieka potrzeby osiągnięć. Potrzeba osiągnięć, własnego przekonania o odniesionym sukcesie wyraża się w skłonnościach jednostki do pokonywania przeszkód w staraniach o jak najlepsze wykonywanie zadań, co jest wyrazem jej ambicji, silnej woli i pragnienia osiągnięcia czegoś²⁰⁸. Współdziałanie ułatwia realizację potrzeby osiągnięć przez nauczyciela i studentów, sprzyja ustaleniu działań, które podejmują wspólnie, a które oddzielnie, reagowaniu na wzajemne potrzeby i trudności w procesie kształcenia, co zwiększa sprawność i skuteczność podejmowanych działań. Dlatego umożliwia studentom, jak również nauczycielowi zaspokojenie potrzeby wysokich osiągnięć studentów w studiach, a także jest szansą na odniesienie sukcesu w wypełnianiu podjętych przez nich obowiązków.

Ponadto z założeń teorii współzależności społecznej wynika, że motywem podejmowania współdziałania może być także własna korzyść jednostek, która poszerza się o wspólne korzyści, gdy działania innych zastępują lub wspomagają jej własne, co wzmacnia motywację do osiągania celów zapewniających korzyści zarówno innym, jak i jednostce, i powoduje jej troskę o wzajemne interakcje i otwartość na oddziaływanie innych²⁰⁹. Podobnie motywy zachowań społecznych wyjaśnia teoria społecznej wymiany dóbr Georga Homansa, według której człowiek, kiedy podejmuje jakie-

²⁰⁸ Zob. H. Czarniawski, *Współdziałanie...*, op. cit., s. 43.

²⁰⁹ D. W. Johnson, R. T. Johnson, *New Developments in...*, op. cit., s. 294–295.

kolwiek działanie, to zwykle czyni to z perspektywy korzyści dla siebie lub najbliższych, a „zachowanie społeczne jest wymianą dóbr materialnych, ale i niematerialnych, takich jak symbole aprobaty i prestiżu”²¹⁰. Dlatego własne korzyści studentów i nauczyciela w procesie kształcenia mogą być także źródłem motywów współdziałania, ponieważ podejmowane przez nich działania wzajemnie się wspomagają i w rezultacie dostarczają wzajemnych korzyści – akceptacji, uznania, szacunku.

Istotnym czynnikiem selekcji motywów ludzkiego działania i kryterium wyboru celów i środków ich realizacji są wartości, a więc to, co jest ważne dla jednostki, co jest godne pożądania i osiągnięcia w danym czasie, co ma istotne znaczenie dla sensu jej życia, aktywności i rozwoju²¹¹. Ich podstawowym źródłem są potrzeby i aspiracje człowieka²¹², które aktywizują jednostkę do działań, mobilizują do postępowania zorientowanego na świadomie wybrane i realizowane wartości, potrzeby i aspiracje. W nowoczesnej prakseologii wskazuje się, że ludzie działają ze względu na sytuacje praktyczne, których są podmiotami²¹³. Sytuacje praktyczne wyznaczane są przez wartości, w które wierzą i przez fakty, jakie postrzegają²¹⁴. Podjęcie przez absolwentów szkoły średniej decyzji o kontynuacji nauki w szkole wyższej jest nie tylko świadomym wyborem kierunku kształcenia, realizacją aspiracji edukacyjnych i pożądanych wartości, ale także wiąże się z pewnym stopniem ich oczekiwań, że działania zapewnią pożądany skutek. Aktualnie szczególne znaczenie posiada zdobycie przez nauczyciela i studentów kompetencji w zakresie rozpoznawania, rozumienia, akceptowania i respektowania wartości²¹⁵. Aktywność nauczycieli i studentów, ich wspólne działania są ukierunkowane na realizację wartości²¹⁶ poprzez osiągnięcie celów edukacji w szkole wyższej, co zapewnia im poczucie sensu w działaniach i osiągnięcie satysfakcji²¹⁷.

Wśród czynników pobudzających podmioty do współdziałania istotne są zdolności jednostek do interakcji społecznych rozwijane w procesie uspołecznienia i nabywane w tym zakresie umiejętności. Warto tu podkreślić znaczenie twórczego myślenia, krytycznej samooceny i oceny, skutecznego komunikowania się, dyskusji, prze-

²¹⁰ Za: J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, wydanie nowe, PWN, Warszawa 2002, s. 839.

²¹¹ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 26–27.

²¹² W. Gasparski, *Prakseologia...*, op. cit., s. 31.

²¹³ Idem, *Dlaczego ludzie...*, op. cit., s. 33; idem, *Prakseologia...*, op. cit., s. 23–24.

²¹⁴ Idem, *Dlaczego ludzie...*, op. cit., s. 31.

²¹⁵ J. Gnitecki, *Aksjologiczne podstawy stanowienia celów edukacyjnych szkoły wyższej*, (w:) K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki...*, op. cit., s. 51.

²¹⁶ Np. K. Denek, *Wartości a edukacja w szkole wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2003, nr 22; U. Ostrowska, *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*, Wydawnictwo Uczelniane AT-R, Bydgoszcz 1989.

²¹⁷ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka...*, op. cit., s. 88.

konywania, wyjaśniania, otwierania się na innych, wywierania wpływu, sterowania konfliktami społecznymi, świadczenia i odbierania pomocy²¹⁸. Takie cechy nauczycieli i studentów nie tylko motywują do współdziałania dydaktycznego, ale także zwiększają jego sprawność i efektywność.

Przy podejmowaniu decyzji przez jednostkę o współdziałaniu i jego kontynuowaniu znaczące są nie tylko motywów wewnętrzne, ale także zewnętrzne – społeczne. Motywy zewnętrzne to m.in. sposoby nagradzania za współdziałanie, rodzaj realizowanych celów, stopień zorganizowania pracy i relacje interpersonalne w zespole, poziom wiedzy i umiejętności podmiotów współdziałających, ale także normy społeczne i moralne przekazywane jednostce w procesie wychowania, które wspierają kształtowanie u jednostek postaw prospołecznych, gotowości do współdziałania z innymi ludźmi²¹⁹. We współdziałaniu dydaktycznym nauczyciela i studentów szczególne znaczenie ma akceptacja jego celów, takie zorganizowanie prac, aby ułatwiało podejmowane działania, podmiotowe relacje między uczestnikami procesu kształcenia, ale także obiektywne i systematyczne nagradzanie, szczególnie studentów za uzyskiwane efekty. Wewnętrzne i zewnętrzne motywów współdziałania uczestników procesu kształcenia wzajemnie się uzupełniają i pożądana jest ich równowaga, która umożliwi zaspokajanie potrzeb zarówno nauczycieli, jak i studentów.

2.3. Charakterystyka systemu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia

W celu określenia systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia, przedstawiam jego charakterystykę we współzależnych, cyklicznych fazach, w których system współdziałania w fazie preparacji warunkuje fazę realizacji, a te skutkują dla kontroli i oceny, co oddziałuje na kolejną preparację itd. W każdej z faz systemu współdziałania dydaktycznego charakteryzują wzajemnie powiązane i uwarunkowane ich elementy – cele, podmioty, przedmiot, treści, metody, środki, formy organizacyjne, warunki oraz rezultaty. Jednocześnie koncentrują się na wzajemnych interakcjach uczestników procesu kształcenia, które występują podczas dominujących w szkole wyższej form zajęć dydaktycznych – ćwiczeń/warsztatów i wykładów, chociaż istotne jest także znaczenie pracy w małych grupach, np. podczas seminariów i zajęć tutoringu akademickiego²²⁰.

²¹⁸ Zob. H. Czarniawski, *Współdziałanie potrzebą...*, op. cit., s. 43; D. W. Johnson, R. T. Johnson, *New Developments in...*, op. cit., s. 302–303.

²¹⁹ Zob. H. Czarniawski, *Współdziałanie potrzebą...*, op. cit., s. 53–58.

²²⁰ A. Krajewska, M. Kowalczyk-Wałędzki, *Possibilities and Limitations of the Application of Academic Tutoring in Poland*, „Higher Education Studies” 2014, Vol. 4 (3), s. 9–18.

Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów oznacza pomoc, umożliwianie i ułatwianie podejmowanych czynności ukierunkowanych na wywoływanie zmian w osobowości studentów w toku współzależnych faz, z których każdą charakteryzuje określony cel, hierarchicznie podporządkowany następnemu, a jego realizacja jest warunkiem koniecznym przystąpienia do kolejnej, a wszystkie łącznie podporządkowane są całości działania²²¹ (współdziałania). Działania preparacyjne w ujęciu W. Gasparskiego to projektowanie, które służy „konceptyjnemu przygotowaniu zmiany (działania)”²²². Istotą projektowania jest tu zgodność ze wskazaniami ogólnej teorii systemów, postrzeganie projektowania z punktu widzenia nadsystemu, do którego przynależy i ze względu na który spełnia swój cel główny²²³. Celem współdziałania w fazie preparacji jest projektowanie zmian w osobowości studentów poprzez określenie i uświadomienie celów kształcenia, planowanie sposobów ich osiągnięcia oraz kontroli i oceny wyników. Ten element systemu współdziałania jest wzajemnie powiązany i uwarunkowany pozostałymi – podmiotami, przedmiotem, treściami, metodami, środkami, formami organizacyjnymi, warunkami i rezultatami. Ze względu na cykliczność i współzależność faz systemu współdziałania dydaktycznego, realizacja celów w fazie preparacji jest warunkowana efektami z wcześniejszej – kontroli i oceny, a te z kolei warunkują osiągnięcie celów w fazie realizacji.

Podmioty współdziałające, to nauczyciele i studenci. Niezbędnym warunkiem sprawnego ich współdziałania w fazie preparacji i w kolejnych jest odpowiedzialność za podejmowane działania przez nauczycieli i studentów, ale także aktywność, samodzielność i poczucie podmiotowości przez studentów²²⁴. Ten element systemu jest wzajemnie powiązany i uwarunkowany pozostałymi. W rezultacie czynności świadomie podejmowanych przez nauczycieli i studentów występują wzajemne interakcje, oddziaływania na siebie podmiotów w procesie komunikacji werbalnej i/lub pozawerbalnej, powodującej modyfikację elementów podejmowanych działań.

Przedmiotem współdziałania nauczycieli i studentów w fazie preparacji jest projektowanie zmian w przedmiocie, jaki stanowi zasób wiedzy, umiejętności i postaw studentów, ale także wszystkie elementy ich działań ukierunkowanych na realizację celów fazy, w tym rozpoznawanie wzajemnych potrzeb, oczekiwań, problemów współdziałających podmiotów, co wymaga sprzężenia zwrotnego. Działania nauczycieli i studentów tworzą splot wspomagających się wzajemnie działań i powodują

²²¹ J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów...*, op. cit., s. 211–212.

²²² W. Gasparski, *Projektowanie: konceptyjne...*, op. cit., s. 68.

²²³ Ibidem, s. 68–69.

²²⁴ Np. K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji, Poznań 2011, s. 110; F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki...*, op. cit., s. 447.

efekt synergii, współdziałając osiągną więcej, niż gdyby działali osobno. Studenci są zainteresowani potrzebami nauczyciela – co zamierza, w jakim celu, w jaki sposób, ku czemu zmierza, a nauczyciel wnikając w potrzeby studentów, w ich system wartości, zainteresowania, preferencje może wzbogacić cele kształcenia i optymalizować sposoby ich osiągnięcia. Działania nauczyciela i studentów są ukierunkowane na określenie celów kształcenia i ich uświadomienie przez studentów, co należy do podstawowych momentów tego procesu, chociaż jak zauważa K. Denek „zagadnienie świadomości celów kształcenia poszczególnych zajęć dydaktycznych przez pracowników naukowo – dydaktycznych i studentów jest niedoceniane”²²⁵. Niezbędne jest jasne ujęcie celów kształcenia, w postaci ogólnych, pośrednich i szczegółowych zadań, w kategoriach działania²²⁶; określenie tego, co student powinien wiedzieć, umieć i potrafić wykonać po ich osiągnięciu. Wskazane ujęcie celów uwzględnia potrzeby studentów, ułatwia ich zrozumienie i uświadomienie, a jednocześnie aktywizuje, zwiększa motywację do dalszych działań. Przedmiotem współdziałania w fazie preparacji jest także planowanie sposobów osiągnięcia celów kształcenia oraz kontroli i oceny wyników. Potrzebne są tu działania ukierunkowane na uwzględnianie w tym zakresie potrzeb nauczycieli, a także studentów dotyczące preferowanych treści, metod, środków, form organizacyjnych, warunków i rezultatów, ponieważ zwiększy to efekty podejmowanych przez nich działań.

Treści współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji, tj. jej cele i sposoby ich osiągnięcia²²⁷ są powiązane z innymi elementami systemu, ujmują ustalenia nauczyciela i studentów (podmiotów)²²⁸ dotyczące celów, doboru treści, metod, środków, form organizacyjnych, warunków i rezultatów współdziałania, a także w zakresie terminu i sposobu kontroli i oceny wyników. Istotne są także wspólne ustalenia dotyczące literatury naukowej – podstawowej i uzupełniającej, kolejności i czasu realizacji poszczególnych tematów. Niezbędne jest uzgodnienie treści kształcenia do opracowania wspólnego – z nauczycielem i samodzielnego – przez studentów.

Metody, środki i formy organizacyjne systemu współdziałania dydaktycznego w preparacji procesu kształcenia są powiązane i uwarunkowane jego celami, podmiotami, przedmiotem, treściami, warunkami oraz rezultatami, a służą projektowaniu zmian w osobowości studentów, w zasobie wiedzy, umiejętności i postaw. Metodą

²²⁵ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka...*, op. cit., s. 36.

²²⁶ Idem, *Cele edukacji w szkole wyższej*, (w:) K. W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki...*, op. cit., s. 86.

²²⁷ Por. W. Gasparski, *Prakseologia...*, op. cit., s. 60.

²²⁸ Np. K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka...*, op. cit., s. 110; F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki...*, op. cit., s. 446.

współdziałania nauczycieli i studentów jest dialog²²⁹, dyskusja, a formą organizacyjną praca zbiorowa, które umożliwiają i ułatwiają podmiotom ustalenie celów kształcenia, sposobów ich osiągnięcia oraz kontroli i oceny wyników odpowiadających wzajemnym potrzebom, a więc zapewniających sprawniejsze i bardziej efektywne sposoby działania w kolejnych, współzależnych fazach. Środkami współdziałania nauczycieli i studentów w tej fazie, umożliwiającymi osiągnięcie celów jest m.in. ustalenie kryteriów zaliczenia przedmiotu – poziomu i zakresu wymagań, niezbędnych prac i zadań do wykonania, pożądanej frekwencji oraz metod, form, zakresu i terminu kontroli i oceny. Umożliwienie przez nauczyciela udziału studentów w podjętych czynnościach, a z ich strony podjęcie takiej aktywności jest przejawem zrozumienia wzajemnych potrzeb, wspomagania i pomocy w podjętych działaniach. Przedstawienie przez studentów własnych potrzeb i ich uwzględnienie przez nauczyciela czyni studentów współodpowiedzialnymi za ustalone kryteria wymagań i zobowiązuje do przestrzegania, ale także jest szansą na przyjęcie lepszych, bardziej skutecznych.

Warunki współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w preparacji – wewnętrzne i zewnętrzne, są wzajemnie powiązane z pozostałymi elementami systemu, oddziałują na jego cele, podmioty, przedmiot, treści, metody, środki, formy organizacyjne i rezultaty. Warunki wewnętrzne to m.in. postawy i zachowania podmiotów, sprzyjające lub utrudniające projektowanie zmian w osobowości studentów, w zasobie wiedzy, umiejętności i postaw, oddziałują na splot wzajemnych działań i jakość uzyskiwanych efektów. Szczególnie istotne u studentów są postawy wobec studiów i nauczycieli, potrzeby poznawcze i oczekiwania, motywacja do studiów, zainteresowanie własnym rozwojem, przedmiotem studiów, aktywnym udziałem w preparacji procesu kształcenia. Pewne właściwości są także pożądane u nauczycieli. A. Sajdak wskazuje dwa podejścia do kompetencji nauczyciela akademickiego do prowadzenia zajęć ze studentami, pierwsze – legitymizowane przez wysokie kompetencje merytoryczne, metodologiczne i własne doświadczenia w praktyce procesu kształcenia i drugie, w którym oprócz wymienionych niezbędne są kompetencje dydaktyczne, pozwalające na projektowanie, prowadzenie i dokonywanie ewaluacji procesu kształcenia, na organizowanie środowiska uczenia się studentów²³⁰. W polskim szkolnictwie wyższym, jak stwierdza T. Bauman, dominuje przekonanie, że nauczyciel akademicki nie musi posiadać formalnych kwalifikacji ani wiedzy na temat procesu uczenia się i nauczania, poza tą którą zdobył będąc studentem, a proces kształcenia traktowany jest jako mniej ważny obszar

²²⁹ S. Palka, *Dialog w dydaktyce ogólnej i praktyce kształcenia*, (w:) A. Karpińska (red.), *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*, Trans Humana, Białystok 2003, s. 481–487.

²³⁰ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia...*, op. cit., s. 192–196.

jego aktywności²³¹. We współdziałaniu u nauczycieli znaczące są nie tylko ich kompetencje merytoryczne i pedagogiczne²³², motywacja do pracy, posiadanie naukowej wiedzy praktycznej²³³, umiejętności i doświadczenie w zakresie projektowania i ewaluacji procesu kształcenia, ale także postawa wobec studentów, zainteresowanie rozpoznawaniem i docenianiem ich potrzeb, uczestnictwem w działaniach preparacyjnych. Z kolei warunki zewnętrzne współdziałania to okoliczności projektowania zmian w osobowości studentów, m.in. liczebność grupy, wielkość sal dydaktycznych, miejsce i czas, a także inne. Istotne jest znaczenie warunków wewnętrznych, ale także zewnętrznych dla osiągnięcia celów współdziałania w tej fazie (także w kolejnych).

Rezultaty współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w preparacji procesu kształcenia są powiązane z jego celami, podmiotami, przedmiotem, treściami, metodami, środkami, formami organizacyjnymi i warunkami. Ich zamierzonym skutkiem jest zaprojektowanie zmian w osobowości studentów m.in. poprzez określenie celów kształcenia i opracowanie programu kształcenia z przedmiotu studiów odpowiadającego potrzebom nauczycieli i studentów, który wyznacza ich działania ukierunkowane w fazie realizacji na osiągnięcie celów kształcenia, w fazie końcowej na kontrolę i ocenę wyników, ale także uwzględnia możliwość wprowadzania zmian. Dobre przygotowanie działań posiada istotne znaczenie dla sprawności w osiągnięciu ich celów, na co zwracał uwagę T. Kotarbiński²³⁴. Wzrastające aktualnie znaczenie preparacji działań, ich projektowania podkreśla W. Gasparski pisząc: „Jak powinno się projektować? (...) z troską o trafność rozwiązań mających na celu wprowadzanie zmian, które są jednocześnie zmianami zamierzonymi (a nie przypadkowymi), rzeczywistymi (a nie mniemanymi), poznawczo ugruntowanymi (a nie nieracjonalnymi) (...)”²³⁵. Projektowanie powinno doprowadzić do wyeliminowania działań przypadkowych i pozornych²³⁶, dlatego efekty współdziałania nauczycieli i studentów w preparacji są poddawane przez nich kontroli i ocenie.

Kolejną fazą systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów jest realizacja procesu kształcenia. Warto tu zauważyć, że poszczególne elementy

²³¹ T. Bauman, *Dydaktyka szkoły wyższej*, (w:) T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 810.

²³² K. Wenta, *Przygotowanie nauczycieli akademickich do ról zawodowych, w tym do kompetencji zawodowych*, (w:) K. W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki...*, op. cit., s. 321–334.

²³³ Por. W. Gasparski, *Prakseologia...*, op. cit., s. 75.

²³⁴ T. Kotarbiński, *Traktat...*, op. cit., s. 158.

²³⁵ W. Gasparski, *Przede wszystkim nie przeszkadzać*, „Prakseologia” 2012, nr 153, s. 49; idem, *Znaczenie i istota epistemologii oraz metodologii nauki o zarządzaniu*, „Management and Business Administration. Central Europe” 2009, nr 4, s. 22.

²³⁶ J. Grzesiak, *Modelowanie projektowania poprawy jakości kształcenia wyzwaniem dzisiaj – wczoraj i jutro*, (w:) J. Grzesiak (red.), *Projektowanie poprawy jakości kształcenia*, UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz – Konin 2013, s. 12.

preparacji mogą przeplatać się w czasie z poszczególnymi elementami realizacji²³⁷. W tej fazie warunki, podobnie jak w poprzedniej, mogą powodować potrzeby zmian w programie kształcenia. Celem współdziałania w realizacji procesu kształcenia jest dokonanie zmian w osobowości studentów, w zasobie wiedzy, umiejętności i postaw poprzez osiągnięcie celów kształcenia. Ten element systemu charakteryzuje wzajemne powiązanie z jego podmiotami, przedmiotem, treściami, metodami, środkami, formami organizacyjnymi, warunkami i rezultatami. Ze względu na współzależność faz systemu współdziałania, realizacja celów w tej fazie jest warunkowana efektami z preparacji, a te z kolei warunkują osiągnięcie celów w fazie kontroli i oceny, a także jakość kształcenia.

Podmiotami współdziałającymi w fazie realizacji procesu kształcenia są nauczyciele i studenci podejmujący działania ukierunkowane na osiągnięcie jej celów. Warunkiem niezbędnym współdziałania podmiotów, wzajemnej pomocy, umożliwiania i ułatwiania jest odpowiedzialność za podejmowane działania przez nauczycieli i studentów, ale także aktywność, samodzielność i poczucie podmiotowości przez studentów²³⁸. Ten element systemu współdziałania jest wzajemnie powiązany i uwarunkowany pozostałymi.

Przedmiotem współdziałania dydaktycznego w tej fazie jest dokonywanie zmian w przedmiocie, jaki stanowi zasób wiedzy, umiejętności i postaw studentów, ale także wszystkie elementy działań nauczycieli i studentów ukierunkowanych na realizację celów, w tym rozpoznawanie występujących potrzeb, problemów i trudności. Ten element systemu współdziałania jest wzajemnie powiązany i uwarunkowany pozostałymi. Działania nauczycieli i studentów tworzą splot wspomagających się wzajemnie działań i powodują efekt synergii, współdziałając osiągną więcej, niż gdyby działali osobno. Przedmiotem działań nauczyciela w realizacji procesu kształcenia jest nie tylko niewiedza studentów lub brak jakiś umiejętności, ale nabywanie i przetwarzanie wiedzy w działaniu²³⁹, są nimi działania studentów, wszystkie ich elementy. Takie działania nauczycieli stają się bardziej precyzyjne, dostosowane do potrzeb studentów. Dlatego cele działań nauczyciela są sformułowane nie tylko ze względu na dokonywanie zmian w studentach poprzez osiągnięcie celów kształcenia, a więc z uwagi na to, co jest przedmiotem uczenia się studentów, ale także ze względu na cel, przedmiot, podmiot, metody, środki, warunki i rezultaty uczenia się studentów. Jednocześnie przedmiotem działań studentów w fazie realizacji procesu kształcenia jest nie

²³⁷ J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów...*, op. cit., s. 324.

²³⁸ Np. K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka...*, op. cit., s. 110; F. Berezicki, *Podstawy dydaktyki...*, op. cit., s. 447.

²³⁹ Zob. E. Szadzińska, *Typy wiedzy w procesie kształcenia nauczycieli*, (w:) J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, UAM, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz 2007, s. 72–73.

tylko ich przedmiot uczenia się, są nimi także działania nauczyciela, wszystkie ich elementy. Takie działania studentów są bardzo pożądane, ponieważ dostosowane do potrzeb nauczyciela i mogą zwiększyć ich efektywność. Dlatego cele działań studentów są określone nie tylko z uwagi na ich przedmiot uczenia się, ale także ze względu na działania nauczyciela, wszystkie jego elementy. Dostosowywanie przez nauczyciela i studentów celów swoich działań do wzajemnych potrzeb wymaga od współdziałających podmiotów skutecznego sprzężenia zwrotnego, które staje się źródłem wzajemnie potrzebnych informacji o potrzebach i oczekiwaniach nauczyciela i studentów. Jego szczególne znaczenie wynika z akceptacji społecznej natury uczenia się i dlatego eksponuje się potrzebę wzrostu wśród nauczycieli i studentów świadomości roli sprzężenia zwrotnego dla podniesienia wyników uczenia się studentów²⁴⁰. Istotne są dokładne informacje o elementach działań podejmowanych przez studentów, czyli jakie są ich cele, przedmiot, co sprawia trudności, jakie metody i środki stosują, jakie są warunki ich działań, jakie uzyskują wyniki, ale także o efektywności działań nauczyciela, tzn. jego celach, przedmiocie, występujących problemach, stosowanych metodach, środkach, warunkach i rezultatach²⁴¹. Na podstawie zgromadzonych informacji nauczyciel i studenci dokonują zmian w swoich działaniach, aby uczynić je bardziej skutecznymi i efektywnymi. W rezultacie nauczyciel uzależnia swoje działania od działań studentów, a studenci od działań nauczyciela. W ten sposób współdziałające podmioty reagują na swoje potrzeby i swoimi czynnościami wzajemnie sobie pomagają i ułatwiają, a realizacja procesu kształcenia staje się spłotem działań nauczycieli i studentów, ich współdziałaniem.

Treści systemu współdziałania w fazie realizacji procesu kształcenia, tj. jego cele i stosowane sposoby ich osiągnięcia²⁴², są wzajemnie powiązane i uwarunkowane pozostałymi jego składnikami, a dotyczą m.in. realizowania zaplanowanych treści do osiągnięcia ustalonych celów kształcenia, rozpoznawania potrzeb, problemów i trudności występujących w działaniach nauczycieli i studentów ukierunkowanych na realizację treści, związanych z ich zakresem, stopniem złożoności.

Metody, środki i formy organizacyjne systemu współdziałania dydaktycznego w fazie realizacji procesu kształcenia są wzajemnie powiązane z jego celami, podmiotami, przedmiotem, treściami, warunkami oraz rezultatami. To m.in. stosowane przez nauczycieli i studentów metody, środki i formy organizacyjne kształcenia umożliwiające

²⁴⁰ Np. D. R. Sadler, *Opening up feedback: teaching learners to see*, (in:) S. Merry, M. Price, D. Carless, M. Taras (eds), *Reconceptualising Feedback in Higher Education. Developing dialogue with students*, Routledge, London and New York, 2013, s. 54–56.

²⁴¹ J. Orrell, *Feedback on learning achievement: rhetoric and reality*, „Teaching in Higher Education” 2006, Vol. 11 (4), s. 441–454.

²⁴² Por. W. Gasparski, *Prakseologia...*, op. cit., s. 60.

realizację celów kształcenia, dokonywanie zmian w osobowości studentów. Ich znaczenie dla motywowania i aktywizowania uczących się podkreśla wielu dydaktyków²⁴³. Stosowane metody powinny wywoływać wielostronną aktywność uczestników procesu kształcenia, uwzględniać charakter czynności podejmowanych przez nauczycieli i studentów, ułatwiać studentom samodzielne nabywanie wiedzy i umiejętności. Powinny także uwzględniać charakter środków dydaktycznych wspierających lub zastępujących niektóre czynności. Wykorzystywane środki dydaktyczne powinny wzbogacać czynności nauczycieli i studentów, ułatwiać studentom poznawanie rzeczywistości i jej przekształcanie, umożliwiać samodzielne wykonywanie zadań, ale także zwiększać tempo i zakres przyswajania wiedzy i umiejętności. Formy organizacyjne są organizacyjną stroną kształcenia, a ich różnicowanie stosownie do celów, treści, metod, środków i warunków kształcenia zapewnia studentom wykazanie się w pracy indywidualnej, grupowej i zbiorowej. Dlatego współdziałające podmioty są zainteresowane efektywnością stosowanych metod, środków i form organizacyjnych kształcenia, ponieważ wnikać we wzajemne potrzeby i możliwości w tym zakresie mogą dokonywać ich zmiany.

System współdziałania nauczycieli i studentów w fazie realizacji procesu kształcenia określają także wewnętrzne i zewnętrzne warunki dokonywania zmian w osobowości studentów. Są wzajemnie powiązane z pozostałymi elementami systemu – z jego celami, podmiotami, przedmiotem, treściami, metodami, środkami, formami organizacyjnymi i rezultatami. Warunki wewnętrzne, to podobnie jak w fazie preparacji, postawy i zachowania podmiotów współdziałających, które mogą ułatwiać lub utrudniać realizację celów, oddziałują na uzyskiwane efekty i wzajemne relacje. Znaczące są tu postawy studentów wobec nauczycieli, motywacja do studiów i zaangażowanie w osiągnięcie celów kształcenia, posiadany zasób wiedzy i umiejętności, umiejętność studiowania, przygotowywanie się do zajęć, aktywność podczas zajęć, ale także zainteresowanie potrzebami i problemami nauczyciela, chęć udzielania skutecznego sprzężenia zwrotnego. U nauczycieli istotne są kompetencje merytoryczne, pedagogiczne, zaangażowanie w podejmowane działania, wiedza, umiejętności i doświadczenie w realizacji procesu kształcenia, także postawy wobec studentów, wspieranie ich aktywności i samodzielności, rozpoznawanie potrzeb i trudności, udzielanie skutecznego sprzężenia zwrotnego. Natomiast warunki zewnętrzne, to okoliczności realizacji procesu kształcenia, które mogą sprzyjać lub utrudniać podejmowane działania, głównie liczebność grupy wykładowej/ćwiczeniowej, wielkość i wyposażenie sal, miejsce, czas zajęć, dostępność literatury naukowej, a także inne. Warto tu zwrócić uwagę na możliwą zmienność warunków, co powinny uwzględnić podmioty w podejmowanych działaniach.

²⁴³ Np. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki...*, op. cit., s. 245–337; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki...*, op. cit., s. 135–223; F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki...*, op. cit., s. 243–371; T. Lewowicki, *Proces kształcenia...*, op. cit., s. 85–100.

Rezultaty współdziałania nauczycieli i studentów w fazie realizacji to dokonane zmiany w osobowości studentów, warunkowane jego celami, podmiotami, przedmiotem, treściami, metodami, środkami, formami organizacyjnymi i warunkami. To wynik pomocy podczas realizacji ustalonych celów kształcenia, uwzględnienia wzajemnych potrzeb i trudności w podejmowanych działaniach. Dlatego istotne znaczenie posiadają w fazie realizacji także działania kontrolno-oceniające, które umożliwiają wprowadzanie bieżących korekt do elementów współdziałania i pozwalają na efektywne osiągnięcie jej celów.

W strukturze działania złożonego kolejną fazą jest kontrola i ocena. Kontrola to porównanie wyniku działania z jego celem zmierzające do dokonania odpowiedniej oceny i ewentualnej modyfikacji kolejnych podobnych działań²⁴⁴; „polega na badaniu, czy i w jakim stopniu cele są osiągnięte”²⁴⁵. Działania kontrolno-oceniające i korekcyjne powinny występować we wszystkich fazach działania, „są ich konstytutywnymi elementami, stanowią o jakości systemu kształcenia i jakości uzyskanych wyników”²⁴⁶, zabezpieczają prawidłowy ich przebieg, są skierowane na ustalanie błędów i dotyczą: ustalenia stanu rzeczywistego, tj. warunków, sposobów i poszczególnych faz działania oraz jego wyników; porównania stanu rzeczywistego z zamierzonym w celu ujawnienia różnic (niezgodności, odchyień); rozpoznania przyczyn występujących różnic, warunków sprzyjających prawidłowej realizacji ustaleń oraz skuteczności działania; wskazania sposobów usunięcia stwierdzonych różnic²⁴⁷. Celem współdziałania nauczycieli i studentów w tej fazie jest kontrola i ocena dokonanych zmian w osobowości studentów: ustalenie rzeczywistego stanu systemu współdziałania, tj. jego warunków, sposobów i wyników w fazach; porównanie stanu rzeczywistego, dokonanych zmian w zasobie wiedzy, umiejętności i postaw studentów z ustalonymi celami; określenie różnic, braków, ich przyczyn, sposobów wyeliminowania oraz potrzebnych zmian; ustalenie warunków sprzyjających i utrudniających skuteczne współdziałanie nauczycieli i studentów. Ich realizacja warunkuje osiągnięcie celów w kolejnej preparacji, a te oddziałują na realizację itd., ponieważ system współdziałania dydaktycznego charakteryzuje się cyklicznością, powtarzaniem się w przedziale czasu działań i czynności nauczycieli i studentów. Cele – ten element systemu współdziałania, także w tej fazie, jest wzajemnie powiązany i uwarunkowany pozostałymi jego składnikami. Ze względu na współzależność i cykliczność faz systemu współdziałania, realizacja celów w fazie kontroli i oceny jest warunko-

²⁴⁴ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia...* op. cit., s. 104; W. Kojs, *Działanie jako kategoria...*, op. cit., s. 30.

²⁴⁵ P. Cabała, *Wprowadzenie do prakseologii...*, op. cit., s. 72.

²⁴⁶ W. Kojs, *Uczenie się i kształcenie...*, op. cit., s. 130.

²⁴⁷ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia...*, op. cit., s. 104; W. Kojs, *Działanie jako kategoria...*, op. cit., s. 31; P. Cabała, *Wprowadzenie do prakseologii...*, op. cit., s. 72.

wana efektami z wcześniejszych (preparacji i realizacji), a uzyskane tu efekty warunkują kolejną preparację, co w swych skutkach oddziałuje na jakość kształcenia.

Podmioty współdziałające, w kontroli i ocenie, to nauczyciele i studenci podejmujący działania ukierunkowane na osiągnięcie wymienionych wyżej celów. Warunkiem niezbędnym współdziałania podmiotów, wzajemnej pomocy, umożliwiania i ułatwiania, także w tej fazie procesu kształcenia jest odpowiedzialność za podejmowane działania przez nauczycieli i studentów, ale także aktywność, samodzielność i poczucie podmiotowości przez studentów²⁴⁸. Ten element systemu współdziałania jest uwarunkowany pozostałymi, istnieje wzajemne powiązanie między podmiotami a celami, przedmiotem, treściami, metodami, środkami, formami organizacyjnymi, warunkami oraz rezultatami kontroli i oceny.

Przedmiotem systemu współdziałania nauczycieli i studentów jest nie tylko kontrola i ocena dokonanych zmian w zasobie wiedzy, umiejętności i postaw studentów, ale także elementów ich działań (podobnie jak we wcześniejszych fazach). Ten element systemu współdziałania jest wzajemnie powiązany i uwarunkowany pozostałymi. Niezbędne jest więc sprzężenie zwrotne, zgromadzenie informacji o rzeczywistym stanie wyników kształcenia, tj. o celach, sposobach, warunkach i rezultatach działania nauczycieli, a także studentów w fazach; porównanie uzyskanego stanu z zamierzonym, ustalenie różnic, rozpoznanie ich przyczyn, warunków sprzyjających prawidłowej realizacji celów kształcenia i sprawności oraz skuteczności działania, a także wskazanie sposobów usunięcia występujących różnic. Skuteczne sprzężenie zwrotne staje się źródłem potrzebnych informacji, a działania podmiotów tworzą splot wzajemnie wspomagających się działań.

Treści współdziałania nauczycieli i studentów w kontroli i ocenie tj. jego cele i sposoby ich osiągnięcia²⁴⁹ są wzajemnie powiązane i uwarunkowane pozostałymi elementami, a ujmują głównie ustalenia nauczyciela i studentów dotyczące porównania wyników działania z jego celami; informacje o rzeczywistym stanie wyników i ich porównanie z zamierzonym, ustalenie różnic, rozpoznanie ich przyczyn, warunków sprzyjających prawidłowej realizacji celów kształcenia i sprawności oraz skuteczności działania, a także wskazanie sposobów usunięcia występujących różnic.

Metody, środki i formy organizacyjne systemu współdziałania dydaktycznego w fazie kontroli i oceny procesu kształcenia są wzajemnie powiązane z jego celami, podmiotami, przedmiotem, treściami, warunkami oraz rezultatami. To głównie przyjęte przez nauczycieli i studentów metody, środki i formy organizacyjne umożliwiające kontrolę i ocenę dokonanych zmian w osobowości studentów, porównanie wyników z jego

²⁴⁸ Np. K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka...*, op. cit., s. 110; F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki...*, op. cit., s. 447.

²⁴⁹ Por. W. Gąsparski, *Prakseologia...*, op. cit., s. 60.

celami zmierzające do odpowiedniej oceny i ewentualnej modyfikacji kolejnych podobnych działań, które są współzależne od innych elementów systemu. Metody kontroli to sposoby, które służą realizowaniu celów i funkcji wyznaczonych kontroli w procesie kształcenia i wyodrębnia się tu m.in. pisemne, ustne, praktyczne²⁵⁰. Niezbędnym ich uzupełnieniem są konwencjonalne i techniczne środki kontroli i oceny – zestawy zadań, pytań, testy dydaktyczne, szablony, ćwiczenia praktyczne, ale także formy organizacyjne – indywidualne, grupowe, zbiorowe. Istotne znaczenie dla jakości działań kontrolno-oceniających posiada wykorzystanie takich metod, środków i form organizacyjnych, aby zaspokajały potrzeby nauczycieli i studentów, umożliwiały kontrolę i ocenę różnych przejawów aktywności studentów, stwierdzały nie tylko formalne efekty kształcenia, a także przebieg operacji umysłowych, oprócz zakresu również jakość nabywanej wiedzy, umiejętności i postaw, aby były ekonomiczne, tzn. umożliwiały kontrolę i ocenę dużej liczby studentów w możliwie krótkim czasie²⁵¹. Jednocześnie współdziałanie nauczycieli i studentów w kontroli i ocenie będzie sprawne i skuteczne, jeśli zastosowane metody, środki i formy organizacyjne umożliwią ustalenie różnic między wynikami i celami kształcenia, pomogą w rozpoznaniu ich przyczyn; warunków sprzyjających skuteczności działań, a także w modyfikacji kolejnych, podobnych działań. Dlatego współdziałanie w tym zakresie wymaga czynności kontrolno-oceniających, które umożliwią podnoszenie ich efektywności.

Warunki współdziałania nauczycieli i studentów w fazie kontroli i ocenie są wzajemnie powiązane z pozostałymi elementami systemu, oddziałują na jego cele, podmioty, przedmiot, treści, metody, środki, formy organizacyjne i rezultaty, mogą ułatwiać lub utrudniać realizację celów i oddziałują na uzyskiwane efekty. Warunki wewnętrzne, dotyczące studentów to m.in. ich postawy wobec kontroli i oceny, posiadany zasób wiedzy i umiejętności, zaangażowanie w przygotowywanie się, zachowania wobec nauczyciela. U nauczycieli określają je kompetencje pedagogiczne, wiedza, umiejętności i doświadczenie w organizowaniu działań kontrolno-oceniających. Natomiast warunki zewnętrzne określają ich okoliczności, przede wszystkim liczba uczestniczących studentów, wielkość sali, czas, atmosfera. Warunki wewnętrzne i zewnętrzne współdziałania w tej fazie posiadają istotne znaczenie dla realizowanych celów i uzyskiwanych efektów.

Rezultaty systemu współdziałania nauczycieli i studentów w kontroli i ocenie procesu kształcenia są powiązane z jego celami, podmiotami, przedmiotem, treściami, metodami, środkami, formami organizacyjnymi i warunkami. Wynikiem współdziałania podmiotów jest m.in. kontrola i ocena dokonanych zmian w zasobie wiedzy,

²⁵⁰ F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki...*, op. cit., s. 409; J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 273.

²⁵¹ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka...*, op. cit., s. 271; idem, *Ku dobrej edukacji...*, op. cit., s. 190–192.

umiejętności i postaw studentów, ustalenie rzeczywistego stanu wyników kształcenia i ujawnienie różnic wobec stanu pożądanego wskazanego w celach, stwierdzenie przez studentów i nauczycieli własnych uchybień i/lub błędów, przyczyn ewentualnych różnic, a także określenie działań, które powinni podjąć nauczyciele i studenci, aby zwiększyć swoją efektywność.

Realizacja celów w powiązanych i cyklicznych fazach jest podporządkowana całości systemu współdziałania dydaktycznego i warunkuje jakość procesu i wyników kształcenia.

3. Ocena cech systemu współdziałania dydaktycznego

W problematyce wartościowania i oceny działań niezbędne są odniesienia aksjologiczne. Wartościowanie to określanie wartości, formułowanie sądów na temat określonego obiektu, którym może być człowiek, rzecz, zdarzenie lub proces²⁵². W aksjologii wyróżnia się sądy wartościujące: ogólne – dotyczące klas przedmiotów, szczegółowe – odnoszące się do poszczególnych przedmiotów, porównawcze ogólne, które zestawiają klasy przedmiotów oraz porównawcze szczegółowe – zestawiające poszczególne przedmioty²⁵³. Wartościowanie wymaga wyrażenia oceny i dlatego dokonywanie ocen jest związane z formułowaniem sądów wartościujących, przy czym dąży się do ich ujęcia w postaci skwantyfikowanej (ilościowej), co zapewnia odpowiedni stopień jednoznaczności²⁵⁴.

Autorem koncepcji prakseologicznego wartościowania, oceny działań był T. Kotarbiński, a rozwijał je T. Pszczołowski, także J. Zieleniewski. Nowsze ujęcie prakseologicznego wartościowania działań (z elementami praksometrii) – systemiczne przedstawił W. Gasparski²⁵⁵. Ocena w prakseologii, to „uznanie działania za sprawne albo niesprawne w sensie uniwersalnym względnie syntetycznym (...). Prakseologia kompletuje zestaw ocen sprawnościowych, wyrażanych terminami oceniającymi, którym nadawany jest ścisły sens”²⁵⁶. Przedmiotem zainteresowań są oceny prakseologiczne należące do grupy ocen użytecznych oraz emocjonalne (estetyczne, moralne), przy czym oceny prakseologiczne zrelatywizowane są do celu działania²⁵⁷. Ocenie mogą być poddawane zarówno zdarzenia dynamiczne, czyli zmiany stanów, jak i statyczne,

²⁵² Por. P. Cabała, *Wprowadzenie do prakseologii...*, op. cit., s. 42.

²⁵³ Z. Najder, *Wartości i oceny*, PWN, Warszawa 1971, s. 78.

²⁵⁴ P. Cabała, *Wprowadzenie do prakseologii...*, op. cit., s. 42.

²⁵⁵ W. Gasparski, *Prakseologia...*, op. cit., s. 37–42; idem, *Wartościowanie działań*, „Prakseologia” 1995, nr 1–2, s. 15–28.

²⁵⁶ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 141.

²⁵⁷ Ibidem, s. 141.

czyli stany. T. Kotarbiński podkreśla, że „działanie w zespole jest pewną postacią działania w ogóle i oceny praktyczne ogólne mają doniosłość również we współdziałaniu”²⁵⁸. A zatem mogą być odnoszone również do współdziałania.

Jednocześnie oceny praktyczne działania, to „takie oceny, które nie wyrażają uczuć ani wzruszeń, tylko mówią o przydatności lub nieprzydatności danego sposobu działania lub danego czynnika biorącego udział w działaniu, a więc sprawcy, narzędzia, itd.”²⁵⁹, „Oceny praktyczne, czyli sprawnościowe sprowadzają się do pytań o skuteczność i ekonomiczność działania²⁶⁰. Przedmiotem ocen praktycznych są walory praktyczne działania. T. Kotarbiński, wśród walorów praktycznych działania wymienia m.in. skuteczność, użyteczność, dokładność, staranność, ekonomiczność, wydajność, oszczędność, produktywność, prostota, sprawność, zręczność, pewność, racjonalność, ostrożność, energiczność, wytrwałość; sumienność, pilność, pracowitość, mistrzostwo, zdyscyplinowanie²⁶¹. Jednocześnie wskazuje sprawność jako nazwę ogólną wszystkich walorów praktycznych działania²⁶².

W przypadku działania jakość utożsamia się ze sprawnością w sensie syntetycznym²⁶³. Jednocześnie „w sensie syntetycznym (generalnym) sprawnością nazywa się ogół walorów praktycznych działania, czyli ocenianych pozytywnie jego cech (...). Sprawne działanie w tym znaczeniu jest zarazem bardziej skuteczne, korzystne, ekonomiczne (oszczędne i wydajne), racjonalne itd.”²⁶⁴. A więc jakość działania, a także współdziałania to jego sprawność, to ogół jego walorów praktycznych, cech ocenianych pozytywnie, które mogą stanowić kryteria oceny, takie jak skuteczność, korzystność, ekonomiczność, racjonalność, a także wiele innych. Cechą działania jest także efektywność i terminu tego używa się równoznacznie ze skutecznością, sprawnością w sensie uniwersalnym²⁶⁵. We współczesnej prakseologii, w ujęciu W. Gasparskiego sprawność działania to jego efektywność (którą utożsamia ze skutecznością) i ekonomiczność, ale także etyczność²⁶⁶ i mogą podlegać ocenie.

T. Kotarbiński wskazuje, że „oceny praktyczne można podzielić na grupy, np. w zależności od tego, czego dotyczą przede wszystkim i czy są głoszone za względu na wytwór, czy ze względu na dobór i kolejność czynności składowych danego działania,

²⁵⁸ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej...*, op. cit., s. 377.

²⁵⁹ Ibidem, s. 365.

²⁶⁰ Idem, *Abecadło praktyczności...*, op. cit., s. 38.

²⁶¹ Idem, *Traktat o dobrej...*, op. cit., s. 104–130, 365–378.

²⁶² Ibidem, s. 373.

²⁶³ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 92.

²⁶⁴ Ibidem, s. 227.

²⁶⁵ Ibidem, s. 60.

²⁶⁶ W. Gasparski, *Dlaczego ludzie...*, op. cit., s. 34.

czy ze względu na same osoby działające”²⁶⁷. A więc przedmiotem oceny praktycznej jakości działania, a także jakości współdziałania może być ocena jego celu, doboru i kolejności czynności składowych, rezultatu oraz osób. Jednak w związku z tym, że obszarem zainteresowań jest tu współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów, a w kształceniu występują elementy dydaktyczne i wychowawcze, to uzasadnione wydaje się stosowanie także terminów moralnych, tym bardziej, że „w niektórych przypadkach prakseologia nadaje określone znaczenie pewnym terminom oceniającym, które obejmuje ocena mieszana, tj. prakseologiczna i emocjonalna (estetyczna, moralna); takim terminem jest np. dzielność w ujęciu T. Kotarbińskiego”²⁶⁸. Jednocześnie w analizowanych koncepcjach teoretycznych²⁶⁹ eksponuje się pożądane cechy nauczycieli i uczniów warunkujące jakość wspólnie podejmowanych działań. Wśród szczególnie znaczących wymienia się m.in. odpowiedzialność nauczycieli i uczniów za podejmowane działania, ich aktywność i zaangażowanie, autonomię, podmiotowość, samodzielność uczących się. Wymienione cechy mogą stanowić przedmiot oceny mieszanej jakości efektów współdziałania podmiotów.

W związku z tym przyjęłam, że oceny praktyczne i mieszane systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wartościują jego cechy charakteryzujące cele współdziałania, podmioty współdziałające, jego przedmiot, treści, metody, środki, formy organizacyjne, warunki oraz rezultaty w fazach procesu kształcenia. Złożoność systemu współdziałania powoduje, że do jego wartościowania można wykorzystać wiele ocen praktycznych i mieszanych, które mogą stanowić kryteria oceny. Dlatego dla potrzeb pracy należało dokonać ich wyboru. W ocenie elementów przedmiotowych systemu współdziałania jako kryteria przyjęłam skuteczność, korzystność, ekonomiczność, racjonalność i użyteczność, a w ocenie podmiotów współdziałających odpowiedzialność nauczycieli i studentów, aktywność, samodzielność i poczucie podmiotowości studentów. Wymienione kryteria – oceny praktyczne i mieszane są wzajemnie powiązane i wartościują system współdziałania dydaktycznego. Ze względu na ich znaczenie, niżej dokonuję eksplikacji tych kategorii, także w odniesieniu do elementów i faz procesu kształcenia.

Skuteczność – w ujęciu J. Habermasa – jest równoznaczna z roszczeniem do tego, że obrane środki są w danych okolicznościach odpowiednie, by osiągnąć postawiony cel²⁷⁰, w prakseologii to „pozytywnie oceniana zgodność wyniku z celem (...) jest stopniowalna”²⁷¹; „jedna z postaci sprawności działania ocenianego pod względem zbliżania

²⁶⁷ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej...*, op. cit., s. 365.

²⁶⁸ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 141.

²⁶⁹ Zob. rozdz. I, pkt. 3.

²⁷⁰ J. Habermas, *Teoria działania...*, op. cit., s. 31.

²⁷¹ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 219.

się do celu, jaki został zamierzony i stanowi podstawę tej oceny”²⁷². Z kolei działanie skuteczne – w ujęciu T. Kotarbińskiego – to takie, które „prowadzi do skutku zamierzonego jako cel”²⁷³; „o ile osiąga zamierzony cel, umożliwia lub ułatwia jego osiągnięcie”²⁷⁴; „jeśli podmiot osiągnął cel w pełni lub w jakimś stopniu, albo, chociaż umożliwił sobie lub ułatwił sobie jego osiągnięcie w przyszłości”²⁷⁵. Natomiast J. Zieleniewski, skutecznymi (lub celowymi) nazywa „takie działania lub takie sposoby działania, które w jakimś stopniu prowadzą do skutku zamierzonego jako cel (...) Działanie prowadzi do celu, gdy umożliwia lub ułatwia jego osiągnięcie albo powoduje jego całkowite lub częściowe osiągnięcie”²⁷⁶. Zauważa, że aby móc określić działanie jako skuteczne, przy celach stopniowalnych, wystarczy, aby w jakimś stopniu zostały osiągnięte cele pośrednie, środki działania umożliwiające i/lub ułatwiające osiągnięcie końcowych celów głównych i/lub szczegółowych²⁷⁷. Przy ocenie skuteczności działania uwzględnia się tylko stopień osiągnięcia celów, czyli spośród skutków działania tylko skutki przewidywane i oceniane pozytywnie albo te skutki, które odpowiadają części lub całości celów²⁷⁸. Ponadto zwraca uwagę, że „można orzekać także o skuteczności sposobu działania (...) i środków działania”²⁷⁹, ale także podkreśla: „oprócz skuteczności ogólnej, jeśli działanie ma więcej niż jeden cel, możemy także oceniać skuteczność względną, tj. rozpatrywaną ze względu na jakiś wyróżniony cel (skutek oceniany pozytywnie) wchodzący w skład wiązki celów (w skład łącznego wyniku użytecznego)”²⁸⁰. Natomiast W. Gasparski zakłada, że możliwe jest sprowadzenie celu i wyniku działania do wspólnej miary i wskazuje kryteria służące do pomiaru skuteczności²⁸¹. A zatem można przyjąć, że skuteczność współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów określa stopień, w jakim prowadzi do skutku zamierzonego jako cel, powoduje umożliwienie lub ułatwienie osiągnięcia w pełni lub w jakimś stopniu zamierzonego celu poprzez osiągnięcie pośrednich. Kryterium oceny może eksponować skuteczność stosowanych przez współdziałające podmioty sposobów i środków, które umożliwiają lub ułatwiają osiągnięcie celów pośrednich i głównych w jego fazach.

Korzystność działania dla podmiotu działającego – ten walor praktyczny J. Zieleniewski dołączył jako pierwszy do ich zestawu: „Działanie jest korzystne, jeśli w rze-

²⁷² *Encyklopedia organizacji...*, op. cit., s. 471.

²⁷³ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej...*, op. cit., s. 104.

²⁷⁴ T. Pszczołowski, *Mala encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 220.

²⁷⁵ *Encyklopedia organizacji...*, op. cit., s. 471.

²⁷⁶ J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów...*, op. cit., s. 242.

²⁷⁷ *Ibidem*, s. 242–243.

²⁷⁸ *Ibidem*, s. 244.

²⁷⁹ *Ibidem*, s. 250.

²⁸⁰ *Idem*, *Organizacja i zarządzanie...*, op. cit., s. 230.

²⁸¹ W. Gasparski, *Prakseologia...*, op. cit., s. 30–40.

czywistości przyniosło korzyść; jest obojętne, jeżeli nie przyniosło korzyści ani strat (...) a niekorzystne, jeżeli spowodowało stratę (...). Dany sposób działania jest korzystniejszy lub mniej korzystny niż inny, jeżeli zapewnia większą korzyść lub mniejszą stratę netto²⁸². Jednocześnie podkreśla, że przy ocenie korzystności bierzemy pod uwagę zarówno wszelkie elementy wyniku użytecznego, jak i (...) kosztu²⁸³, podobnie w teorii organizacji i zarządzania²⁸⁴, jak również w ujęciu T. Pszczołowskiego²⁸⁵. Natomiast W. Gasparski, zgodnie z założeniami praksometrii przyjmuje, że wynik działania i nakłady są współmierne i wyróżnia korzystność wyniku jako różnicę wyniku działania i nakładu ponoszonego na jego osiągnięcie oraz korzystność wyniku podstawowego jako różnicę wyniku podstawowego działania (rezultatu) i nakładu²⁸⁶. Na tej podstawie można wnioskować, że korzystność systemu współdziałania dydaktycznego wartościują korzyści (lub straty) współdziałających podmiotów będące skutkiem przyjętych w fazach sposobów współdziałania – ich przedmiotu, treści, metod, środków, form organizacyjnych, warunków i uzyskiwanych rezultatów.

Ekonomiczność to kolejna cecha, która wartościuje elementy przedmiotowe systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów. T. Kotarbiński „przez ekonomiczność rozumie oszczędność i wydajność. (...) Prakseologa interesują wszelkie formy zmniejszonego zużycia zasobów dla uzyskania danego osiągnięcia – a na tym polega najogólniej rozumiana oszczędność, jak też wszelkie formy wzmaganie osiągnięć, przy danym zużyciu zasobów, co jest istotą najogólniej pojmowanej wydajności²⁸⁷. Jednocześnie wyróżnia ekonomiczność (oszczędność i wydajność) w zastosowaniu do przestrzeni (tak wykorzystać, aby starczyło miejsca na wszystko; czasu (tak wykorzystać, aby go starczyło na wszystko); materii (gospodarowanie różnymi rzeczami); energii (tak spożytkować energię, by starczyło na wszystko)²⁸⁸. Natomiast J. Zieleniewski podkreśla: „to, że każde działanie należące do klasy działań korzystnych należy zarazem do klasy działań ekonomicznych, nie znaczy bynajmniej, że (...) najkorzystniejszy wariant jest zarazem najbardziej ekonomiczny²⁸⁹. Z kolei W. Gasparski, zgodnie z założeniami praksometrii przyjmuje, że wynik działania i nakłady są współmierne i wyróżnia ekonomiczność wyniku jako stosunek wyniku działania do nakładu ponoszonego na jego osiągnięcie oraz ekonomiczność wyniku podstawowego

²⁸² J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów...*, op. cit., s. 255.

²⁸³ Ibidem, s. 255.

²⁸⁴ *Encyklopedia organizacji...*, op. cit., s. 235.

²⁸⁵ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 107.

²⁸⁶ W. Gasparski, *Prakseologia...*, op. cit., s. 39–40.

²⁸⁷ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie...*, op. cit., s. 379.

²⁸⁸ Ibidem, s. 386–387.

²⁸⁹ J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów...*, op. cit., s. 257.

wego jako stosunek wyniku podstawowego działania (rezultatu) do nakładu²⁹⁰, ale także określa ekonomiczność jako „sprawność procesu dochodzenia do celu”²⁹¹. A zatem, chociaż analizowane ujęcia są zróżnicowane, to można przyjąć, że ekonomiczność systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wartościuje ekonomiczne (oszczędne i wydajne) wykorzystywanie czasu oraz gospodarowanie stosowanymi sposobami współdziałania przez współdziałające podmioty – ich przedmiotem, treściami, metodami, środkami, formami organizacyjnymi i warunkami w osiągnięciu celów współdziałania w fazach procesu kształcenia.

Kryterium oceny elementów przedmiotowych systemu współdziałania dydaktycznego, jest także racjonalność. W filozofii, to „cecha myślenia lub działania polegająca na tym, że spełnia ono pewne kryteria: dla myślenia formułowane w logice, dla działania w prakseologii i w teorii decyzji”²⁹². W ujęciu J. Habermasa, to właściwość podmiotów zdolnych do mówienia i działania przejawiająca się w tym, jak uzyskują wiedzę i nią się posługują²⁹³. Wyróżnia racjonalność w węższym znaczeniu, kognitywno-instrumentalną, definiowaną przez odwołanie się do stosowania wiedzy deskryptywnej, której przejawem jest panowanie nad warunkami przygodnego otoczenia oraz inteligentne przystosowywanie się do warunków oraz racjonalność w szerszym pojęciu – komunikacyjną, to doświadczanie mocy jaką odznacza się mowa jednocząca w sposób pozbawiony przymusu oraz fundująca konsensus; mowa posługująca się argumentami, za pośrednictwem której różni uczestnicy przewyciężają swe zrazu subiektywne zapatrywania i dzięki wspólnemu podzieleniu przekonań upewniają się co do jedności świata obiektywnego oraz intersubiektywności ich życiowego związku²⁹⁴, to językowe dochodzenie do porozumienia²⁹⁵. Natomiast Max Weber, na podstawie kategorii celów działania, na które może orientować się podmiot działający rozróżnia działania: racjonalne ze względu na cel (na podstawie oczekiwań co do zachowań przedmiotów świata zewnętrznego i innych ludzi); racjonalne ze względu na wartości (na podstawie wiary w wartość wewnętrzną samego zachowania samego w sobie, bez względu na jego rezultat; afektywne (na podstawie afektów i stanów uczuciowych i tradycyjne (na podstawie nawyku utrwalonego w rezultacie praktyki)²⁹⁶. W prakseologii wyróżnia się racjonalność w sensie rzeczowym, to „przystosowanie działania do okoliczności i w ogóle do

²⁹⁰ W. Gasparski, *Prakseologia...*, op. cit., s. 39–40.

²⁹¹ Idem, *Dlaczego ludzie tak działają...*, op. cit., s. 33.

²⁹² A. Podsiad, *Słownik terminów...*, op. cit., s. 741.

²⁹³ J. Habermas, *Teoria działania...*, op. cit., s. 29.

²⁹⁴ Ibidem, s. 32–33.

²⁹⁵ Ibidem, s. 144.

²⁹⁶ Za: J. Habermas, *Teoria działania...*, op. cit., s. 466–467.

wszystkiego, cokolwiek w sądzie prawdziwym stwierdzić można²⁹⁷, „działanie poznawczo ugruntowane”²⁹⁸, „przystosowanie do prawdy”²⁹⁹, a w sensie metodologicznym – „zgodność postępowania z ogółem posiadanych informacji w przypadku przygotowania działania. Racjonalność działania polega na tym, że opiera się na jakiejś podstawie teoretycznej. O ile działanie racjonalne rzeczowo jest skuteczne, o tyle działanie racjonalne metodologicznie może okazać się nieskuteczne”³⁰⁰. W teorii organizacji i zarządzania, racjonalność to „cecha świadomego działania (działanie celowe) polegająca na dostosowaniu środków do zamierzonego celu, jak też do warunków jego realizacji za pomocą czynności poznawczych i rozumowania”³⁰¹. To „myślenie i działanie rozumne (...), wypadkowa naszej wiedzy o rzeczywistości, naszych celowych wysiłków, naszych możliwości (materialnych, organizacyjnych) oraz uwarunkowań”³⁰². Podobnie w pedagogice – to właściwość działania przebiegającego według wskazań posiadanej wiedzy³⁰³, ale podkreśla się także potrzebę nadania odpowiedniej rangi racjonalności aksjologicznej, nie lekceważąc naukowych podstaw i skuteczności działania³⁰⁴. Dla potrzeb pracy można przyjąć, że racjonalność systemu współdziałania dydaktycznego wartościuje kierowanie się przez podmioty współdziałające rozumem, wiedzą w dostosowaniu sposobów współdziałania – ich przedmiotu, treści, metod, środków, form organizacyjnych i warunków do celów współdziałania w fazach procesu kształcenia.

Użyteczność to kolejne kryterium wartościujące elementy przedmiotowe systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów. T. Kotarbiński podkreśla, że „pożyteczność danego działania ze względu na dany cel jest tą jego właściwością, dzięki której osiągnięcie tego celu zostaje umożliwione lub ułatwione”³⁰⁵. Podobnie przyjmuje T. Pszczołowski, użyteczny – znajdujący zastosowanie w działaniu ze względu na umożliwienie lub ułatwienie osiągnięcia danego celu”³⁰⁶. Jednocześnie użyteczność, to „pozytywnie oceniana cecha przedmiotu z wyłączeniem podmiotu działania (...) polegająca na tym, że ów przedmiot jest jednym z elementów warun-

²⁹⁷ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej...*, op. cit., s. 123.

²⁹⁸ Idem, *Sprawność i błąd...*, op. cit., s. 124.

²⁹⁹ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 202.

³⁰⁰ Ibidem, s. 202.

³⁰¹ *Encyklopedia organizacji...*, op. cit., s. 430.

³⁰² L. W. Zacher, *Racjonalność myślenia, decydowania i działania – pytania i wątpliwości*, (w:) L. W. Zacher (red.), *Racjonalność myślenia, decydowania i działania*, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania, Warszawa 2000, s. 13.

³⁰³ K. Olbrycht, *Sztuka a działania pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1987, s. 44.

³⁰⁴ U. Morszczyńska, *Racjonalność działań pedagogicznych*, (w:) J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Dydaktyka ogólna i nauki...*, op. cit., s. 145.

³⁰⁵ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej...*, op. cit., s. 106.

³⁰⁶ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 266.

ków jakiegoś skutecznego czynu”³⁰⁷. W związku z tym użyteczność systemu współdziałania dydaktycznego wartościuje takie właściwości jego celów, przedmiotu, treści, metod, środków, form organizacyjnych, warunków i rezultatów, które umożliwiają lub ułatwiają osiągnięcie celów w fazach procesu kształcenia.

Skuteczność, korzystność, ekonomiczność, racjonalność i użyteczność to przyjęte w pracy kryteria ocen praktycznych przedmiotowych elementów systemu współdziałania dydaktycznego, a ocenę elementów podmiotowych umożliwiają oceny mieszane (moralne), takie jak odpowiedzialność nauczycieli i studentów, aktywność, samodzielność i poczucie podmiotowości studentów.

Pojęcie odpowiedzialności ma różne wymiary i odniesienia. Ujęcie filozoficzne wskazuje na odpowiedzialność moralną – to „relacja działającego podmiotu do jego czynów świadomych i wolnych (...). Związana ze sprawiedliwością, jest pełnym prawości wzięciem na siebie dobrych i złych skutków własnych działań”³⁰⁸. W sensie prakseologicznym dotyczy działania definiowanego jako celowe, świadome i dowolne (tj. zgodne z wolą podmiotu) zachowanie sprawcy³⁰⁹, to „stosunek między sprawcą, wynikiem jego działania a podmiotem oceniającym, który dysponuje nagrodą lub karą; sprawca jest odpowiedzialny za swój czyn, to znaczy, że istnieje podmiot oceniający (sam sprawca lub zespół oceniający), a jego ocena ma dla sprawcy bezpośrednio lub pośrednio pozytywne lub negatywne konsekwencje”³¹⁰, przy czym sprawca nie jest odpowiedzialny za czyn przyszły lecz ma poczucie odpowiedzialności o ile wykonanie tego czynu jest jego obowiązkiem lub powinnością³¹¹. W teorii organizacji odpowiedzialność „jest zobowiązaniem jednostki do wypełniania wyznaczonych czynności, w sposób w miarę swych możliwości najlepszy. Mogą one być zawarte w wykazie specyficznych obowiązków, które powinno się wykonać w ramach pełnionej funkcji lub roli”³¹², to istotna kategoria pedagogiczna³¹³. Przyjęcie roli nauczyciela akademickiego i roli studenta wyznacza odpowiednią odpowiedzialność³¹⁴. Koniecznym warunkiem współdziałania dydaktycznego jest akceptacja odpowiedzialności przez uczestników procesu kształcenia za podejmowane działania lub ich zaniechanie. Proces kształcenia charakteryzuje współuczest-

³⁰⁷ Ibidem, s. 265.

³⁰⁸ A. Podsiad, *Słownik terminów...*, op. cit., s. 581.

³⁰⁹ W. Gasparski, *Filozoficzne, prakseologiczne i społeczne aspekty odpowiedzialności*, „Prakseologia” 2001, nr 141, s. 11.

³¹⁰ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 143.

³¹¹ Ibidem, s. 144.

³¹² Ibidem, s. 144.

³¹³ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samodzielność, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, WSP, Olsztyn 1997.

³¹⁴ A. M. de Tchorzewski, *Odpowiedzialność nauczyciela akademickiego (między dyskursywnym sporem a onirycznym dialogiem)*, (w:) K. W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki...*, op. cit., s. 343–349.

nictwo nauczyciela i studentów, a więc i odpowiedzialność z tej racji jest przypisana obu stronom. Szczególny wymiar odpowiedzialności nauczyciela wiąże się w ostatnich latach z masowością kształcenia w szkołach wyższych i potrzebą wzrostu jakości kształcenia³¹⁵, „postrzeganymi postawami pracowników naukowo-dydaktycznych, które świadczą o lekceważeniu norm etyki³¹⁶, ale także ze zmianami dotyczącymi miejsca i roli uczestników procesu kształcenia³¹⁷. Oznacza to, że odpowiedzialność za preparację, realizację oraz kontrolę i ocenę procesu kształcenia spoczywa nie tylko na nauczycielu akademickim, ale także na współpracujących z nim aktywnie studentach, „wzbogaca sens ich działań”³¹⁸. Podejmowanie odpowiedzialności przez uczestników procesu kształcenia za osiągnięcie celów w jego fazach posiada istotne znaczenie dla jakości efektów współdziałania dydaktycznego.

Aktywność, to „cecha (...) aktywnego podmiotu działania (...) Podmiot jest aktywny, gdy działa lub jest gotów do działania (...) do intensywnych wysiłków zmierzających do urzeczywistnienia przedsięwziętych celów. Aktywność jego może być spowodowana działaniem innych osób lub własną inicjatywą”³¹⁹. W. Szewczuk podkreśla, że „w warunkach życia społecznego aktywność przybiera postać działania świadomego”³²⁰. Jej przebieg i rezultaty są „współwarunkowane decyzjami dwu lub więcej podmiotów (...) jest wypadkową ich wzajemnych relacji i oddziaływań”³²¹, jest stopniowalna i uwarunkowana wieloma czynnikami³²². W wieku studenckim przeważa aktywność twórcza nad funkcjonalną (dla niej samej i przyjemności z niej), co oznacza, że młodzież jest zdolna do strategicznego kierowania swymi działaniami³²³. Aktywne i świadome uczestnictwo studentów w procesie kształcenia jest ukierunkowane na realizację potrzeb indywidualnych i społecznych, powoduje rozwijanie zainteresowań, dostarcza wartościowych motywów uczenia się³²⁴. Najlepsze rezultaty

³¹⁵ Np. K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka...*, op. cit., s. 89–104; D. Pauluk, *Uniwersytet w blasku ideałów i w cieniu codziennego życia*, (w:) D. Pauluk (red.), *Student na współczesnym...*, op. cit., s. 98–106; M. Fitzmaurice, *Voices from within: teaching in higher education as a moral practice*, „Teaching in Higher Education” 2008, Vol. 13 (3), s. 341–352.

³¹⁶ A. M. de Tchorzewski, *Etyka zawodu nauczyciela akademickiego. Między tradycją a współczesnością*, (w:) K. W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki...*, op. cit., s. 339–340.

³¹⁷ Np. K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka...*, op. cit., s. 109–111. A. Krajewska, *Działania wielopodmiotowe...*, op. cit., s. 114–115.

³¹⁸ L. Clouder, *‘Being responsible’: students’ perspectives on trust, risk and work-based learning*, „Teaching in Higher Education” 2009, Vol. 14 (3), s. 291.

³¹⁹ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 14.

³²⁰ W. Szewczuk, *Aktywność*, (w:) W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia Psychologii...*, op. cit., s. 11–12.

³²¹ Cz. Matuszewicz, *Aktywność i bierność społeczna*, (w:) W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia Psychologii...*, op. cit., s. 13.

³²² Ibidem, s. 13–15.

³²³ Ch. Buhler, *Bieg ludzkiego życia*, przekł. E. Cichy, J. Jarosz, PWN, Warszawa 1999, s. 131.

³²⁴ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Graf-Punkt, Warszawa 2000, s. 123.

zapewnia pełną aktywność, na co zwrócił uwagę W. Okoń w teorii wielostronnego kształcenia³²⁵. W warunkach podmiotowych relacji w procesie kształcenia aktywność studentów wynika z ich potrzeb, jest świadomym i celowym działaniem ukierunkowanym na osiągnięcie celów kształcenia, podejmowanym głównie z własnej inicjatywy, ale także wspieranym inspiracją nauczyciela akademickiego. Tego rodzaju aktywność studentów wymaga ich samodzielności.

Samodzielność, to „stopniowe osiągnięcie przez jednostkę kontroli nad czynnikami determinującymi działanie dzięki ukształtowaniu się umiejętności ich wzajemnego przeciwstawiania, równoważenia oraz zastępowania, a także kompensacji jednych czynników innymi”³²⁶, to umiejętność działania niezależnie od kogoś, bez czyjej pomocy, to znacząca kategoria pedagogiczna³²⁷. Tę właściwość jednostki akcentują konstytutywne zasady myślenia i działania pedagogicznego, w których pojmuje się oraz uznaje człowieka jako istotę, która samodzielnie współuczestniczy we własnym powstawaniu³²⁸. Znaczenie samodzielności poznawczej uczniów (studentów) w nowocześnie pojmowanym procesie kształcenia podkreśla S. Palka i wiąże ją z samodzielnością poznawczą nauczyciela³²⁹. U obu podmiotów związana jest z procesem poznawania wiedzy i docierania do prawdy jako podstawowej wartości poznania. Samodzielność poznawcza uczniów (studentów) i nauczycieli jest wartością dydaktyczną, istotną kategorią kształcenia, która rozwijana w teorii i praktyce kształcenia ma znaczenie dla podniesienia jakości pracy szkoły³³⁰. A zatem aktywność i samodzielność studentów w systemie współdziałania dydaktycznego jest ich świadomym działaniem wynikającym z potrzeb indywidualnych i społecznych, ukierunkowanym na osiągnięcie celów w fazach procesu kształcenia, jest rezultatem wzajemnych relacji z innymi studentami i nauczycielem, a także oddziaływań innych uwarunkowań i posiada istotne znaczenie dla jakości efektów współdziałania dydaktycznego.

Znaczącym warunkiem wzrostu aktywności i samodzielności studentów w procesie kształcenia jest poczucie podmiotowości. Podmiotowość oznacza, że „człowiek jest «kimś», że ma określoną tożsamość, że posiada pewną «indywidualność», która wyróżnia go od innych, że jego własna działalność zależy w znacznym stopniu

³²⁵ W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa 1973, s. 145 i nast.

³²⁶ W. Szewczuk, *Samodzielność*, (w:) W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia Psychologii...*, op. cit.

³²⁷ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne...*, op. cit.

³²⁸ D. Benner, *Pedagogika ogólna...*, op. cit., s. 192.

³²⁹ S. Palka, *Samodzielność poznawcza nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 2002, nr 18, s. 56.

³³⁰ *Ibidem*, s. 57–58

od niego samego³³¹, to znacząca kategoria pedagogiczna³³². Pojęcie podmiotowości zyskuje szerszy zakres, gdy wzbogacone jest o związki frazeologiczne z innymi terminami, co prowadzi do określania pola podmiotowości, poczucia podmiotowości i innych, np. statusu podmiotowego³³³. W ujęciu Marii Czerepaniak-Walczak, „Pole podmiotowości umożliwia wskazanie sfer życia, w których podmiotowość może być realizowana, a jej poczucie – to przeświadczenie, iż jest się podmiotem relacji ze światem przedmiotowym (...) to poczucie, iż świadomie i opierając się na własnych wartościach jest się twórcą zdarzeń i/lub autorem znaczeń”³³⁴. Jednocześnie wskazuje na filozoficzne aspekty podmiotu i podmiotowości – ontologiczny, epistemologiczny i aksjologiczny. Podmiot (indywidualny lub zbiorowy) jest bytem materialnym, a poczucie podmiotowości jest typem świadomości, bytem niematerialnym i oba są ściśle związane z procesami uczenia się i odkrywania nowych faktów i zjawisk w różnych sferach. Poczucie podmiotowości warunkują trzy korelaty: świadoma moc sprawcza; krytyczny, racjonalny wybór i realizacja własnych preferencji; odpowiedzialność, która wyraża się w odwadze i godności w ponoszeniu konsekwencji własnego sprawstwa³³⁵. Epistemologicznym wymiarem podmiotowości jest „udział podmiotowej aktywności w procesie poznania. Dotyczy to działania w procesie odkrywania i uczenia się, czynników generujących to działanie, jego treści i form oraz etapów”³³⁶. Doświadczenie podmiotowości wiąże się z nadawaniem znaczeń poszczególnym elementom rzeczywistości materialnej i symbolicznej, co dotyczy nadawania wartości podmiotowi i podmiotowości. Jednak, jak słusznie stwierdza M. Czerepaniak-Walczak, „dość powszechne jest wysokie wartościowanie ich w warstwie deklaratywnej, a w praktyce występują trudności w realizowaniu podmiotowości³³⁷. A zatem można przyjąć, że polem podmiotowości studenta jest proces kształcenia, w tym jego fazy, w których owa podmiotowość jest realizowana. Wyrazem poczucia podmiotowości studenta będzie jego wewnętrzne przekonanie, że ma wpływ na proces kształcenia – formułowane cele, sposoby ich osiągnięcia oraz kontroli i oceny wyników, jego propozycje są w nim podejmowane, ale także podejmuje odpowiedzialność za swoje czyny

331 T. Tomaszewski, *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, (w:) J. Reykowski, O. W. Owczynniki, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Ossolineum, Wrocław, 1985, s. 72.

332 J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne...*, op. cit.

333 E. Kubiak-Szymborska, *Podmiotowość młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003.

334 M. Czerepaniak-Walczak, *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Szczecin – Gorzów Wielkopolski, 1994, s. 10–11.

335 Idem, *Filozoficzne konteksty podmiotowości w edukacji akademickiej*, (w:) K. W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki...*, op. cit., s. 55.

336 Ibidem, s. 58.

337 Ibidem, s. 60.

i zaniechania. Poczucie podmiotowości przez studentów w procesie kształcenia ma istotne znaczenie i wpływa na jego efektywność³³⁸.

Znaczenie analizowanych cech współdziałających podmiotów dla jakości procesu dydaktycznego i uzyskiwanych wyników jest eksponowane w najistotniejszych zasadach dydaktycznych, wskazywane przez wielu autorów podręczników³³⁹, jak również akcentowane w wielu opracowanych na przełomie wieków raportach edukacyjnych i dokumentach. Jednocześnie współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów oznacza wzajemną pomoc, umożliwianie i ułatwianie podejmowanych czynności i dlatego dla jakości uzyskiwanych efektów szczególne znaczenie posiadają te właśnie cechy współdziałających podmiotów.

Analiza ocen praktycznych i mieszanych współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wykazuje ich dużą różnorodność i możliwości wykorzystania do jego oceny. Jednak uwzględnienie w projektowanych narzędziach badawczych złożoności systemu współdziałania dydaktycznego – trzech faz, z których każdą charakteryzuje dziewięć elementów, a także wielu ocen praktycznych i mieszanych powodowałoby, że narzędzia badawcze byłyby bardzo obszerne i szczegółowe, dla badanych czasochłonne, a zgromadzony materiał empiryczny prawdopodobnie niekompletny. Dlatego dążąc do oceny współdziałania dydaktycznego w trzech fazach (i w przyjętych elementach) po badaniach próbnych, dokonałam wyboru kryteriów, ocen praktycznych i mieszanych dla poszczególnych elementów współdziałania. Oznacza to, że można przyjąć także inne, w zależności od potrzeb i preferencji badacza. W związku z tym przyjęłam, że współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów we współzależnych fazach preparacji, realizacji oraz kontroli i oceny procesu kształcenia wartościują ocenę praktyczne i mieszane w zakresie:

- celów współdziałania – ich skuteczności i użyteczności,
- współdziałających podmiotów – odpowiedzialności nauczycieli i studentów, aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości studentów,
- przedmiotu współdziałania – jego racjonalności i korzystności,
- treści współdziałania – ich racjonalności i korzystności,
- metod współdziałania – ich skuteczności, korzystności i ekonomiczności,
- środków współdziałania – ich skuteczności, korzystności i ekonomiczności,
- form organizacyjnych współdziałania – ich racjonalności i korzystności,
- warunków współdziałania – ich racjonalności i korzystności,
- rezultatów współdziałania – ich skuteczności i użyteczności.

³³⁸ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka...*, op. cit., s. 109.

³³⁹ Np. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej...*, op. cit., s. 167–188; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej...*, op. cit., s. 111–132; F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki...*, op. cit., s. 223–242.

4. Ocena elementów systemu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia

Przedstawione niżej kryteria oceny elementów systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia mają charakter autorski. Wzajemnie powiązane elementy systemu współdziałania dydaktycznego mogą być oceniane według wielu kryteriów, dlatego dokonałam ich wyboru.

4.1. Cele współdziałania – skuteczność i użyteczność

Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów w procesie kształcenia jest ukierunkowane na realizację celów w jego fazach³⁴⁰. Ze względu na wzajemne powiązanie faz ich cele są sobie hierarchicznie podporządkowane, w fazie preparacji są podporządkowane celom w realizacji, a ich realizacja jest warunkiem koniecznym przystąpienia do kolejnej, a wszystkie łącznie podporządkowane są całości współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia. Jako kryteria oceny celów współdziałania dydaktycznego w badaniach przyjąłam ich skuteczność i użyteczność³⁴¹.

Realizacja celów w fazie preparacji może być środkiem do ich osiągnięcia w fazie realizacji, a te z kolei w kontroli i ocenie. Z ustaleń wynika, że ocena realizacji celów współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia może wyrażać skuteczność w ich osiągnięciu, stopień, w jakim prowadzi do skutku zamierzonego jako cel, powoduje umożliwienie lub ułatwienie osiągnięcia w pełni lub w jakimś stopniu zamierzonego celu. W fazie preparacji kryterium oceny celów współdziałania może eksponować poziom skuteczności nauczycieli i studentów – w przygotowaniu procesu kształcenia oraz kontroli i oceny wyników – określenia celów kształcenia, doboru treści, metod, środków i form organizacyjnych, a także ustalenia terminu i sposobu kontroli i oceny wyników; w fazie realizacji – w udzielaniu sobie pomocy w osiągnięciu wszystkich celów zgodnie z przyjętym programem kształcenia; w kontroli i ocenie – w ustalaniu rzeczywistego stanu procesu i wyników kształcenia: poziomu wiedzy i umiejętności studentów w fazie wstępnej, podczas realizacji procesu kształcenia i po jego zakończeniu. Jednocześnie ocena realizacji celów współdziałania nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia może być dokonywana ze względu na ich cel, na jego użyteczność, przydatność dla uczestniczących podmiotów. Dzięki temu osiągnięcie celu zostaje umożliwione lub ułatwione. W fazie preparacji, kryterium oceny w analizowanym zakresie może dotyczyć poziomu użyteczności udziału stu-

³⁴⁰ Zob. rozdz. III, pkt 2.2.3.

³⁴¹ Zob. rozdz. III, pkt 3.

dentów w przygotowaniu procesu kształcenia dla ułatwia jego realizacji oraz kontroli i oceny wyników; w realizacji – poziomu użyteczności osiągniętych celów kształcenia w ułatwianiu nabywania przez studentów przydatnej wiedzy, umiejętności i postaw; w fazie kontroli i oceny – poziom użyteczności w umożliwianiu nauczycielom i studentom ustalenia braków w zakresie wiedzy i umiejętności studentów w fazie wstępnej, podczas realizacji procesu kształcenia i po jego zakończeniu. Ponadto realizacja celów współdziałania dydaktycznego może być oceniana pod względem dokładności w ich osiągnięciu, dbałości o szczegóły, staranności, wytrwałości w dążeniu do realizacji, a także i innych właściwości³⁴².

4.2. Współdziałanie podmiotów – odpowiedzialność nauczycieli i studentów, aktywność, samodzielność i poczucie podmiotowości studentów

Podmioty, to element systemu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia wzajemnie powiązany z pozostałymi³⁴³. Ocena podmiotów współdziałających jest związana z wartościowaniem ich cech, ponieważ „jakość edukacji wiąże się ściśle z przejawami jakościowych cech każdego z uczestników procesów edukacyjnych”³⁴⁴. Jako kryteria oceny mieszanej przyjął odpowiedzialność nauczycieli i studentów za podejmowane działania, aktywność, samodzielność i poczucie podmiotowości studentów w fazach procesu kształcenia³⁴⁵.

Efektywny przebieg współdziałania dydaktycznego wymaga zaangażowania wszystkich podmiotów współdziałających, podejmowania odpowiedzialności za działania nie tylko przez nauczycieli, ale także przez studentów, ponieważ są – jak podkreśla Eugeniusz Piotrowski – „równoprawnymi podmiotami procesu kształcenia i odpowiadają za jego efekty”³⁴⁶. Studenci „muszą spodziewać się (i być zdolnymi) do przyjęcia odpowiedzialności za własną naukę”³⁴⁷. Obszary odpowiedzialności nauczyciela i studentów są różne, wynikają bowiem z pełnionych ról, to jednak uzupełniają się, tworząc komplementarną całość – odpowiedzialność uczestników procesu kształcenia za jego preparację, realizację oraz kontrolę i ocenę wyników, przed samymi sobą, władzami uczelni i społeczeństwem.

³⁴² J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów...*, op. cit., s. 242–243, 280; T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej...*, op. cit., s. 108, 110, 373–374.

³⁴³ Zob. rozdz. III, pkt 2.2.3.

³⁴⁴ J. Grzesiak, *Ewaluacja poprawy jakości kształcenia wymaga poprawy ewaluacji*, (w:) J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja poprawy jakości kształcenia*, UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz – Konin 2014, s. 12.

³⁴⁵ Zob. rozdz. III, pkt 3.

³⁴⁶ E. Piotrowski, *Proces kształcenia w szkole wyższej między marzeniem a rzeczywistością*, (w:) A. Ćwikliński (red.), *Edukacja akademicka...*, op. cit., s. 32.

³⁴⁷ L. Harvey, *The End of Quality?*, „Quality in Higher Education” 2002, Vol. 8 (1), s. 22.

W warunkach podmiotowych relacji aktywność studentów jest ich świadomym i celowym działaniem ukierunkowanym na realizację celów w fazach procesu kształcenia, podejmowanym głównie z własnej inicjatywy, ale także wspieranym inspiracją nauczyciela, a to oznacza splot nominalnie podejmowanych działań. Tego rodzaju aktywność studentów wymaga ich samodzielności. Zaangażowanie studentów w proces kształcenia wyraża się w zwiększeniu ich aktywności i samodzielności w poszukiwaniu, przetwarzaniu i budowaniu własnej wiedzy, kształtowaniu umiejętności i postaw poznawczych, ale także pozapoznawczych, w rozwijaniu swych zdolności i zainteresowań. Istotnym warunkiem wzrostu aktywności i samodzielności studentów w procesie kształcenia jest poczucie podmiotowości. Znaczenie podmiotowości w działaniu „wiąże się z tym, że działanie jest postępowaniem człowieka nie dlatego, że człowiek *musi*, ale dlatego, że *chce* coś osiągnąć”³⁴⁸. Dlatego warunkiem koniecznym podmiotowego traktowania studentów jest nie tylko poznanie ich celów, potrzeb, motywów działania, zainteresowań przez nauczycieli i wykorzystanie tej wiedzy w relacjach ze studentami, ale także wzrost ich własnej aktywności i samodzielności w procesie dydaktycznym.

Wskazane cechy podmiotów współdziałających wzajemnie się warunkują, są niezbędne dla realizacji celów współdziałania we wszystkich fazach. Ich optymalny poziom powoduje wzrost zaangażowania podmiotów w podejmowane działania i wykonywane czynności zarówno w fazie preparacji, realizacji, jak i kontroli i oceny, umożliwia rzeczywiste, nieporozowane udzielanie sobie pomocy, wzajemne ułatwianie, co warunkuje jakość uzyskiwanych efektów. Dlatego uzasadnione wydaje się przyjęcie w badaniach wymienionych kryteriów oceny współdziałających podmiotów, ale także, i innych, takich jak sumienność, pilność, pracowitość/lenistwo, zdyscyplinowanie, punktualność, itp.³⁴⁹.

4.3. Przedmiot i treści współdziałania – racjonalność i korzystność

Oceny praktyczne przedmiotu i treści współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia mogą dotyczyć różnych kryteriów, ale jako najistotniejsze w obu elementach przyjęłam ich racjonalność i korzystność³⁵⁰.

Przedmiot współdziałania dydaktycznego w fazach jest bardzo złożony³⁵¹, dlatego w celu jego oceny należało dokonać wyboru. W preparacji przedmiotem współdziałania nauczyciela i studentów jest projektowanie zmian w osobowości studen-

³⁴⁸ W. Gasparski, *Dlaczego ludzie...*, op. cit., s. 31.

³⁴⁹ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej...*, op. cit., s. 376–377.

³⁵⁰ Zob. rozdz. III, pkt 3.

³⁵¹ Zob. rozdz. III, pkt 2.2.3.

tów, w przedmiocie, jaki stanowi zasób ich wiedzy, umiejętności i postaw, ale także wszystkie elementy ich działań ukierunkowanych na realizację celów tej fazy. Działania nauczyciela są ukierunkowane m.in. na określenie celów kształcenia i ich uświadomienie przez studentów. Oceny praktyczne przedmiotu współdziałania dydaktycznego w tej fazie mogą dotyczyć poziomu jego racjonalności, a więc tego, czy sformułowane cele kształcenia precyzują, co student powinien wiedzieć, umieć i potrafić wykonać po ich osiągnięciu, jak również poziomu jego korzystności – uświadamiania przez studentów celów kształcenia i traktowania ich jak własne. W fazie realizacji przedmiotem współdziałania nauczycieli i studentów jest głównie rozpoznawanie wzajemnych potrzeb, problemów i trudności. Dlatego oceny przedmiotu współdziałania w tej fazie mogą eksponować poziom jego racjonalności – zainteresowania nauczyciela rozpoznawaniem różnych potrzeb i problemów studentów, a także korzystności – zaangażowanie w udzielanie im pomocy. W kolejnej fazie przedmiotem współdziałania dydaktycznego jest przede wszystkim kontrola i ocena elementów działań podejmowanych przez nauczycieli i studentów w procesie kształcenia, gromadzenie informacji o rzeczywistym stanie procesu i wyników kształcenia – ich przyczynach, tj. o sposobach i warunkach działania nauczycieli i studentów. Dlatego oceny praktyczne przedmiotu współdziałania dydaktycznego w tej fazie mogą eksponować poziom jego racjonalności – dokonywania przez nauczycieli i studentów kontroli i oceny swoich sposobów działania, aby umożliwić sobie ustalenie przyczyn rzeczywistego stanu procesu i wyników kształcenia, a także korzystności – ułatwiania nauczycielom przez studentów tych działań.

Treści współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia określają jego cele, podmioty, przedmiot, metody, środki, formy organizacyjne, warunki i uzyskiwane rezultaty³⁵². W fazie preparacji dotyczą m.in. doboru przez nauczyciela i studentów treści do celów kształcenia, literatury naukowej, ustalenie kolejności i czasu realizacji poszczególnych tematów. Przejawem współdziałania ze strony nauczyciela jest umożliwianie udziału studentów w tych działaniach, a ze strony studentów aktywne uczestnictwo. Dlatego kryterium oceny może być tu poziom racjonalności – umożliwiania studentom przez nauczyciela udziału, jak również jego korzystności – ich uczestnictwa i przedstawiania własnych propozycji w tych zakresach. W realizacji procesu kształcenia treścią współdziałania dydaktycznego jest głównie opracowywanie przez nauczycieli i studentów ustalonych treści, odpowiednio dobranych do celów, wzajemna pomoc w ich opanowywaniu. Ocena może tu ujmować poziom racjonalności treści realizowanych podczas jednych zajęć, możliwości rzetelnego przygotowania się studentów, ale także poziom korzystności w ich realizacji – udzielania

³⁵² Ibidem.

pomocy studentom przez nauczyciela w opanowywaniu trudnych treści, umożliwiania ich zrozumienia. Treścią współdziałania nauczycieli i studentów w fazie kontroli i oceny procesu kształcenia jest przede wszystkim porównanie wyników działania z jego celami, ustalenie różnic, rozpoznanie ich przyczyn. Dlatego kryterium oceny może stanowić poziom ich racjonalności w kontekście zakresu i możliwości rzetelnego przygotowania się studentów, jak również poziom ich korzystności – zgodności z wcześniejszymi ustaleniami.

4.4. Metody i środki współdziałania – skuteczność, korzystność i ekonomiczność

Kolejne elementy systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia, które podlegają ocenom praktycznym to stosowane metody i środki. Z ustaleń wynika, że ich ocena może uwzględniać różne kryteria, ale jako najistotniejsze przyjęłam skuteczność, korzystność i ekonomiczność³⁵³.

Metody współdziałania nauczycieli i studentów we współzależnych fazach procesu kształcenia są wzajemnie uwarunkowane pozostałymi elementami systemu³⁵⁴. W fazie preparacji metody dialogowe są ukierunkowane na jej cele – projektowanie zmian w osobowości studentów poprzez dobór metod kształcenia do ustalonych celów i treści oraz metod kontroli i oceny wyników. Przejawem współdziałania ze strony nauczyciela jest m.in. umożliwianie udziału studentów w tych działaniach, ponieważ mogą pomóc w doborze bardziej efektywnych metod kształcenia, uwzględniających potrzeby studentów, a ze strony studentów aktywne uczestnictwo. Dlatego kryteria oceny praktycznej metod współdziałania dydaktycznego mogą eksponować ich skuteczność i ekonomiczność – udział studentów umożliwia dobór skuteczniejszych, bardziej wydajnych metod kształcenia, także korzystność – studenci uczestniczą w doborze metod kształcenia i przedstawiają własne propozycje. W realizacji procesu kształcenia współdziałanie nauczyciela ze studentami wymaga stosowania efektywnych metod, umożliwiających dokonywanie zmian w osobowości uczących się poprzez realizację celów. A zatem jako kryteria oceny praktycznej można przyjąć ich: skuteczność – wywoływanie wielostronnej aktywności studentów; korzystność – różnorodność, ułatwianie studentom także samodzielnego nabywania wiedzy, umiejętności, postaw; ekonomiczność – umożliwiają ekonomiczne wykorzystywanie czasu zajęć. W fazie kolejnej, współdziałanie podmiotów wymaga stosowania efektywnych metod kontroli i oceny zmian dokonanych w osobowości studentów, głównie poprzez

³⁵³ Zob. rozdz. III, pkt 3.

³⁵⁴ Zob. rozdz. III, pkt 2.2.3.

porównanie stanu rzeczywistego z zamierzonym, wyników kształcenia z jego celami, określenie braków, ich przyczyn. Dlatego kryteria oceny stosowanych tu metod mogą eksponować ich skuteczność – umożliwianie kontroli i oceny poziomu osiągnięć, ale także stwierdzanie braków; korzystność – ujmowanie różnych przejawów aktywności studentów – ustnej, pisemnej, praktycznej; ekonomiczność – sprawność przeprowadzenia i ogłoszenia wyników.

Środki systemu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia są wzajemnie zależne od pozostałych jego składników³⁵⁵. W fazie preparacji środkami umożliwiającymi osiągnięcie celów, zaprojektowanie zmian w osobowości studentów jest m.in. ustalenie kryteriów zaliczenia przedmiotu, poziomu i zakresu wymagań, pożądanej frekwencji. Przejawem współdziałania nauczyciela jest umożliwianie udziału studentów w tych działaniach, ponieważ wspólne ustalenia powodują odpowiedzialność wszystkich uczestników procesu kształcenia za podjęte decyzje i zobowiązują do ich przestrzegania. A więc kryteria oceny praktycznej zastosowanych środków współdziałania może stanowić ich: skuteczność (sprecyzowanie poziomu wiedzy i umiejętności niezbędnych do uzyskania zaliczenia na poszczególnych poziomach), ekonomiczność (uwzględnienie w kryteriach i poziomach wymagań różnych przejawów aktywności studentów), korzystność (uczestnictwo studentów w podjętych ustaleniach). W fazie realizacji współdziałanie dydaktyczne wymaga stosowania efektywnych środków ułatwiających podmiotom realizację celów – dokonywanie zmian w osobowości studentów. Dlatego kryterium oceny wykorzystanych tu środków dydaktycznych może eksponować ich: skuteczność (ułatwiają studentom poznanie rzeczywistości i wiedzy o niej, kształtowanie emocjonalnego stosunku do rzeczywistości i ułatwiają nabywanie umiejętności jej przekształcania), korzystność (wzbogacają czynności nauczyciela i studentów, umożliwiają studentom samodzielne wykonywanie zadań), ekonomiczność (zwiększają tempo i zakres nabywania przez studentów wiedzy i umiejętności). W kolejnej fazie środki współdziałania ułatwiają realizację jej celów, kontrolę i ocenę zmian dokonanych w osobowości studentów, m.in. porównanie stanu rzeczywistego z zamierzonym. Wykorzystane są tu przede wszystkim zestawy pytań/zadań, które powinny umożliwiać obiektywne i sprawne porównanie wyników z celami. W związku z tym ocenie może podlegać ich: skuteczność (ujęcie całości treści będących przedmiotem kontroli i oceny), korzystność (różnorodność pytań/zadań, umożliwianie kontroli i oceny wiedzy, rozumienia, umiejętności poznawczych i praktycznych), jak również ekonomiczność (czas potrzebny na udzielenie wyczerpującej odpowiedzi).

³⁵⁵ Ibidem.

4.5. Formy organizacyjne i warunki współdziałania – racjonalność i korzystność

Formy organizacyjne i warunki współdziałania dydaktycznego są wzajemnie powiązane z innymi składnikami systemu w jego współzależnych fazach³⁵⁶. Z ustaleń wynika, że ich oceny praktyczne mogą ujmować różne kryteria, ale jako najistotniejsze przyjął racjonalność i korzystność³⁵⁷.

Formy organizacyjne współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji są ukie- runkowane na jej cele – projektowanie zmian w osobowości studentów. Współ- działaniu sprzyja praca zbiorowa, ponieważ umożliwia udział nauczycieli i studen- tów w określaniu celów kształcenia, sposobów i warunków ich realizacji oraz kon- troli i oceny, określanie wzajemnych preferencji, co powoduje wzrost jakości efek- tów podejmowanych działań. Dlatego kryteria oceny praktycznej mogą eksponować racjonalność w stosowaniu form organizacyjnych, m.in. umożliwiania przez nauczy- ciela udziału studentów w doborze form organizacyjnych kształcenia, ale także ich korzystności – aktywnego uczestnictwa studentów, zgłaszania własnych propozycji. W fazie realizacji formy organizacyjne współdziałania dydaktycznego umożliwiają dokonywanie zmian w osobowości studentów, są powiązane z organizacyjną stroną kształcenia i niezbędne jest głównie ich różnicowanie ze względu na pozostałe ele- menty systemu, a także stosowanie różnych form. Dlatego kryterium oceny praktycz- nej form organizacyjnych współdziałania może być poziom ich racjonalności (różni- cowania przez nauczyciela), jak również poziom korzystności (różnorodności, umoż- liwiania studentom pracy indywidualnej, grupowej, zbiorowej).

Przejawem współdziałania dydaktycznego nauczyciela ze studentami w kolejnej fazie procesu kształcenia jest wykorzystywanie form organizacyjnych umożliwia- jących kontrolę i ocenę dokonanych zmian w osobowości studentów, porównanie wyników z celami, które włączają w ten proces studentów, a jednocześnie są różno- rodne. W związku z tym ocena form organizacyjnych współdziałania może dotyczyć poziomu ich racjonalności (wykorzystywania przez nauczyciela samokontroli i samo- oceny studentów, umożliwiania studentom udziału w ocenie koleżeńskiej i wspólnej, dokonywanej wraz z nauczycielem), jak również ich korzystności (umożliwianie kon- troli i oceny pracy indywidualnej i grupowej).

Warunki (wewnętrzne i zewnętrzne) to element systemu współdziałania dydak- tycznego nauczycieli i studentów wzajemnie powiązany z pozostałymi, który oddzia- łuje na jakość efektów uzyskiwanych we współzależnych fazach. Warunki wewnętrzne

³⁵⁶ Zob. rozdz. III, pkt 2.2.3.

³⁵⁷ Zob. rozdz. III, pkt 3.

to właściwości uczestników procesu kształcenia, które ułatwiają działania przez nich podejmowane, ale mogą je też utrudniać. W fazie preparacji, podczas projektowania zmian w osobowości studentów istotne jest przede wszystkim zainteresowanie ich przedmiotem studiów i udziałem w przygotowaniu jego przebiegu. W przypadku nauczycieli znaczące jest m.in. wykazywanie zainteresowania uczestnictwem studentów w tych działaniach. Dlatego kryterium oceny warunków wewnętrznych współdziałania może być poziom ich racjonalności (zainteresowania nauczyciela pomocą studentów w podjętych działaniach), a także korzystności (zainteresowania studentów udzielaniem pomocy w tym zakresie). W kolejnej fazie, podczas dokonywania zmian w osobowości studentów, realizacji celów kształcenia szczególnie znacząca dla jakości efektów współdziałania jest głównie motywacja do studiów studentów, przygotowywanie się do zajęć i aktywność, a w przypadku nauczycieli kompetencje merytoryczne i pedagogiczne, ale również motywacja do pracy. Dlatego kryteria oceny wewnętrznych warunków współdziałania mogą eksponować poziom ich racjonalności (motywacji studentów do studiów, przygotowywania się do zajęć, aktywności podczas zajęć), jak również poziom ich korzystności (motywacji nauczyciela do pracy, kompetencji merytorycznych i pedagogicznych). W fazie kontroli i oceny dokonanych zmian w osobowości studentów, porównywania wyników z celami, szczególnie znacząca dla jakości efektów współdziałania dydaktycznego ze strony studentów jest m.in. rzetelność w przygotowywaniu się, a u nauczycieli m.in. umożliwienie udziału studentom w doborze metod, ustaleniu terminu, czasu trwania. Dlatego kryteria oceny warunków wewnętrznych współdziałania dydaktycznego mogą ujmować, m.in. poziom ich racjonalności (przygotowania studentów do zaplanowanej kontroli i oceny, umożliwienia jej przeprowadzenia w ustalonym terminie), a także korzystności (umożliwianie studentom przez nauczyciela udziału w doborze metod, ustaleniu terminu, czasu trwania kontroli i oceny).

Warunki zewnętrzne (podobnie, jak wewnętrzne) to element systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wzajemnie powiązany z pozostałymi, a określają go okoliczności, które oddziałują na jakość efektów uzyskiwanych we współzależnych fazach. W fazie preparacji, projektowania zmian w osobowości studentów, określania celów kształcenia i sposobów ich osiągnięcia określa je przede wszystkim liczebność grupy (wykładowej/ćwiczeniowej), miejsce i czas zajęć dydaktycznych. W związku z tym kryterium oceny praktycznej może eksponować ich racjonalność (umożliwianie wzajemnej pomocy nauczycieli i studentów), a także korzystność (ułatwianie udziału studentów w preparacji). W fazie realizacji celów kształcenia, dokonywania zmian w osobowości studentów warunki zewnętrzne współdziałania charakteryzują takie okoliczności, jak liczba studentów w grupie wykładowej/ćwiczeniowej, rozkład zajęć dydaktycznych, czas i atmosfera zajęć, dostępność literatury

naukowej w czytelni/bibliotece, a także i inne. Dlatego kryterium oceny praktycznej warunków zewnętrznych współdziałania może być ich racjonalność (liczba studentów w grupie wykładowej/ćwiczeniowej ułatwia nauczycielom i studentom osiągnięcie celów w fazie realizacji), a także korzystność (atmosfera zajęć ułatwia uczestnikom procesu kształcenia osiągnięcie celów). W kolejnej fazie, warunki zewnętrzne współdziałania to okoliczności porównania stanu rzeczywistego z zamierzonym, wyników kształcenia z celami. Określa je liczba studentów uczestniczących, czas, atmosfera. A więc kryterium oceny praktycznej może eksponować poziom ich racjonalności (liczba studentów oraz czas trwania umożliwia nauczycielowi obiektywną ocenę poziomu wiedzy i umiejętności studentów), a także korzystności (atmosfera kontroli i oceny ułatwia nauczycielowi spokojną pracę, a studentom wykazanie się wiedzą i umiejętnościami).

4.6. Rezultaty współdziałania – skuteczność i użyteczność

Rezultaty współdziałania dydaktycznego w jego współzależnych fazach, to element systemu wzajemnie warunkowany pozostałymi³⁵⁸. Ich oceny mogą uwzględniać różne kryteria, ale jako najistotniejsze przyjęłam skuteczność i użyteczność³⁵⁹.

W fazie preparacji rezultatem współdziałania podmiotów jest zaprojektowanie zmian w osobowości studentów poprzez określenie celów kształcenia i opracowanie programu kształcenia z przedmiotu studiów. Dlatego kryterium oceny może być poziom jego skuteczności, zgodności uzyskanego rezultatu z celem – uwzględnienie tego, co jak i kiedy nauczyciel i studenci będą realizowali w procesie kształcenia, jak również użyteczności – jego przydatności uczestnikom procesu kształcenia w osiągnięciu celów. Rezultatem współdziałania w fazie realizacji procesu kształcenia są dokonane zmiany w osobowości studentów, głównie zaspokojenie potrzeb nauczycieli i studentów poprzez osiągnięcie celów zgodnie z ustalonym programem. A więc jako kryterium oceny można przyjąć skuteczność nauczycieli i studentów w zrealizowaniu całego programu kształcenia, a także jego użyteczność – umożliwia osiągnięcie ustalonych celów i uzyskanie pożądanego wyników.

Rezultatem współdziałania podmiotów w kolejnej fazie jest kontrola i ocena dokonanych zmian w osobowości studentów, m.in. ustalenie rzeczywistego stanu wyników kształcenia i ujawnienie różnic wobec pożądanego, wskazanego w celach, stwierdzenie przez studentów i nauczycieli własnych uchybień i/lub błędów, przyczyn ewentualnych różnic, a także określenie działań, które powinni podjąć nauczyciele i studenci,

³⁵⁸ Zob. rozdz. III, pkt 2.2.3.

³⁵⁹ Zob. rozdz. III, pkt 3.

aby zwiększyć swoją efektywność. Spośród rezultatów współdziałania dydaktycznego w fazie kontroli i oceny, kryterium oceny praktycznej może być ich skuteczność w ustaleniu różnic między stanem rzeczywistym wyników kształcenia i pożądanym, a także ich użyteczność – ustalenie ewentualnych przyczyn występujących braków, określenie sposobów wzrostu efektywności działań nauczycieli i studentów. Ponadto rezultaty współdziałania dydaktycznego (podobnie jak cele) mogą także być oceniane pod względem dokładności w ich określaniu i osiągnięciu, stosownie do wzorca, stopnia szczegółowości w zbliżaniu się do celu, staranności w wykonaniu, wytrwałości w dążeniu do ich osiągnięcia, a także i innych właściwości.

5. Znaczenie współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów dla uzyskiwanej jakości kształcenia

Współdziałanie dydaktyczne jest systemem świadomych, złożonych działań nauczycieli i studentów w procesie kształcenia ukierunkowanych na wspólne lub zgodne cele – wywoływanie zmian w osobowości studentów (w zasobach wiedzy, umiejętności i postaw) stosownie do przyjętych wartości i celów, w których swoimi czynnościami wzajemnie sobie pomagają, umożliwiają lub ułatwiają przebieg fazy preparacji, realizacji oraz kontroli i oceny. Każdą z faz systemu współdziałania dydaktycznego charakteryzują wzajemnie powiązane i uwarunkowane swoimi własnościami elementy – cele, podmioty, przedmiot, treści, metody, środki, formy organizacyjne, warunki (wewnętrzne i zewnętrzne) oraz rezultaty. Dlatego jakość efektów współdziałania w każdej z faz jest współzależna od właściwości współdziałających podmiotów, głównie odpowiedzialności nauczycieli i studentów, aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości studentów, ale także od właściwości elementów przedmiotowych systemu współdziałania – celów, przedmiotu, treści, metod, środków, form organizacyjnych, warunków oraz rezultatów, przede wszystkim ich skuteczności, korzystności, ekonomiczności, racjonalności i użyteczności. Wymienione kategorie wzajemnie się warunkują i oddziałują na efekty współdziałania dydaktycznego w fazach i jakość kształcenia. Jednocześnie fazy systemu współdziałania nauczycieli i studentów w procesie kształcenia są współzależne i dlatego jakość uzyskiwanych w nich efektów wzajemnie się warunkuje. Efekty współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji warunkują efekty w jego realizacji, a te oddziałują na efekty uzyskiwane w fazie kontroli i oceny, co wpływa na kolejną preparację oraz realizację, ponieważ system współdziałania charakteryzuje cykliczność, powtarzanie się w przedziale czasu działań i czynności nauczycieli i studentów, a uzyskiwane efekty z faz warunkują uzyskiwaną jakość kształcenia.

Do podejmowania współdziałania dydaktycznego skłaniają podmioty motywy wewnętrzne i zewnętrzne, które nawzajem się uzupełniają i umożliwiają nauczycielom i studentom realizację preferowanych wartości, zaspokajanie swoich potrzeb. Zainteresowanie rozpoznawaniem przez uczestników procesu kształcenia wzajemnych potrzeb, różnych w fazie preparacji, realizacji, kontroli i oceny, zaangażowanie w ich zrozumienie, wzajemne interakcje w procesie komunikacji werbalnej i/lub pozawerbalnej, wykorzystywanie potencjału tkwiącego w skutecznym sprzężeniu zwrotnym, modyfikacja działań podejmowanych przez jednostki powoduje, że współdziałające podmioty razem osiągną więcej niż gdyby działały osobno, nasila się efekt synergii i jakość uzyskiwanych efektów kształcenia. Współdziałanie dydaktyczne uczestników procesu kształcenia jest splotem wzajemnych, wielokierunkowych oddziaływań powodujących zmiany w studentach, ale także w nauczycielu, który jako refleksyjny praktyk dokonuje ewaluacji efektywności swoich działań, ocenia je, modyfikuje, a więc doskonali siebie i swą praktykę działania.

Jednocześnie warto zauważyć, że jakość kształcenia uwarunkuje także wiele czynników zewnętrznych, niezależnych od uczestników procesu kształcenia, których znaczenie wcześniej podkreślałam³⁶⁰.

■

³⁶⁰ Zob. rozdz. I, pkt 5.

ROZDZIAŁ IV

Metodologia badań własnych

1. Perspektywa metodologiczna badań

Rzeczywistość społeczna i pedagogiczna będąca obszarem zainteresowań badawczych pedagoga jest bardzo złożona i wieloaspektowa. Od połowy XX wieku w pedagogicznych poszukiwaniach dominują badania ilościowe, w których przyjmuje się założenia filozoficzne i metodologiczne orientacji pozytywistycznej. Złożoność świata społecznego, a także ograniczenia poszukiwań kwantytatywnych, spowodowały rozwój badań jakościowych, orientacji humanistycznej w metodologii badań. Badania ilościowe i jakościowe nie są jednak traktowane jako wzajemnie przeciwstawne, ale komplementarne względem siebie. Pomimo odmiennych założeń, podkreśla się potrzebę łączenia i wzajemnego uzupełniania się obu rodzajów postępowania badawczego w badaniach pedagogicznych¹, pluralizmu metodologicznego².

W podjętych badaniach zastosowałam podejście łączące badania ilościowe, z jakościowymi, chociaż w postępowaniu badawczym nie są traktowane na równi. Rzeczywistość poznawana podczas badań nie jest jednorodna i niezbędna jest relacja adekwatności między przedmiotem i metodą poznania. Przyjęte postępowanie badawcze jest zgodne z tym, iż „(...) metody należy podporządkowywać cechom przedmiotu, a nie poddawać przekształceniom przedmiot tak, aby poddawał się on z góry

¹ Np. S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2006, s. 61; T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, 2001, s. 269; M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2000, s. 19.

² Np. A. Lukenchuk, E. Kolich, *Paradigms and Educational Research: Weaving the Tapestry*, (in:) A. Lukenchuk (ed.), *Paradigms of Research for the 21st Century. Perspectives and Examples from Practice*, Peter Lang Publishing, Inc., New York, 2013, s. 72–73.

przyjętym i za modelowo uznanym sposobom rejestrowania i analizowania faktów”³. Wśród badanych cech przedmiotu są takie, które można poznać wyłącznie metodami ilościowymi, ale także i takie, które poddają się zarówno metodom kwantytatywnym, jak i jakościowym.

Badania ilościowe poprzez wykorzystanie metod statystycznych umożliwią m.in. opis stanu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia. Ponadto zapewniają analizę związku między stanem współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach. Natomiast zastosowanie metod jakościowych umożliwi poznanie szerszego kontekstu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia, wniknięcie w indywidualnie postrzeganą przez nich potrzebę współdziałania, pozwoli na rozpoznanie czynników podmiotowych i przedmiotowych – sprzyjających i utrudniających, a także oczekiwanych przez uczestników procesu kształcenia kierunków zmian. Wykorzystanie pytań otwartych jest szansą na poznanie indywidualnych doświadczeń i preferencji badanych w analizowanym zakresie, ale także umożliwi ukazanie współdziałania dydaktycznego w szerszym kontekście społecznym. Ponadto otwarta forma wypowiedzi badanych stwarza możliwość poznania dodatkowych aspektów badanego problemu, wcześniej nieprzewidzianych, ponieważ „fenomen słowa symbolizuje ekspresję człowieczej myśli i ludzkich uczuć oraz rozległość i mądrość doświadczeń «wydobywanych» ze świadomości jednostki i uprzystępnianych innym”⁴, „umożliwi docieranie do samej rzeczy i badanie tego, co jest dane w doświadczeniu”⁵.

Badania ilościowe, z zastosowaniem obiektywizującego pomiaru, a także jakościowe – ujmujące jednostkowy opis ludzkiego doświadczenia, są komplementarne wobec siebie i dostarczą wzajemnie uzupełniającego się i wzbogacającego materiału empirycznego.

2. Przedmiot i cele badań

We współczesnej dydaktyce akademickiej niepomierne wzrasta znaczenie współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia. Jego doniosłość wynika ze zmieniających się warunków społecznych, ekonomicznych i edu-

³ W. P. Zaczyński, *Raz jeszcze o statusie ontologiczno-metodologicznym pedagogiki*, „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 5–6, s. 18.

⁴ U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 70.

⁵ K. Ablewicz, *Miejsce badań fenomenologicznych w poznawaniu sytuacji wychowawczych*, (w:) D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 184.

cyjnych szkolnictwa wyższego, które wywołują uzasadniony niepokój o jakość kształcenia i skłaniają do poszukiwania pozaekonomicznych źródeł jej wzrostu. Jednocześnie nowe teorie i badania psychologiczne dotyczące uczenia się człowieka wskazują m.in. na znaczenie relacji interpersonalnych, dialogu, współdziałania, współpracy nauczyciela i uczących się dla uzyskiwanych efektów. Rangę tej problematyki w procesach edukacji akademickiej eksponują prace, m.in. Teresy Bauman, Mariana Śnieżyńskiego, Jadwigi Bińczyckiej⁶, a jej znaczenie w edukacji szkolnej podkreślają opracowania Barbary Karolczak-Biernackiej, Marka Wosińskiego, Mieczysława Łobockiego, Jana Szczepańskiego, a także innych⁷. Refleksje i badania dotyczące komunikacji interpersonalnej nauczycieli i uczniów, wzajemnych relacji zawierają także prace Henryki Kwiatkowskiej⁸.

Z analizy literatury przedmiotu wynika, że współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów nie było dotychczas przedmiotem badań naukowych. Ze względu na brak ujęcia teoretycznego oraz badań w tym zakresie, wydaje się, że istnieje potrzeba podjęcia takich eksploracji. W literaturze brak jest zoperacjonalizowanej koncepcji badania 'współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów' dlatego podjęłam próbę jej opracowania.

Przedmiotem badań jest współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów w fazach procesu kształcenia jako uwarunkowanie jakości kształcenia na kierunku pedagogika wyrażonej poziomem osiągnięć studentów w studiach. Szczegółowej analizie poddaję cele współdziałania dydaktycznego, współdziałanie podmiotów, przedmiot, treści, metody, środki, formy organizacyjne, warunki i rezultaty współdziałania w fazie preparacji, realizacji oraz kontroli i oceny. Przeprowadzone badania mają charakter diagnostyczny, a także wyjaśniający. Jak podkreśla Stanisław Palka „opis i rozpoznawanie (diagnozowanie) faktów, zjawisk i procesów (...) związane jest z określaniem ich przyczyn, fazy rozwoju (co ma znaczenie dla wspomaganie pozytywnych przejawów i przeciwdziałania lub neutralizowania ujemnych przejawów), z określaniem ich znaczenia dla poszczególnych osób (...) dla projektowania

⁶ T. Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie...*, op. cit.; M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008; J. Bińczycka, *Nauczyciele akademicki i studenci w płaszczyźnie interpersonalnej*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1987.

⁷ B. Karolczak-Biernacka, *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*, WSiP, Warszawa 1987; M. Wosiński, *Współdziałanie nauczyciela z uczniami. Kształtowanie się struktury interakcji między nauczycielem i uczniami*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1978; M. Łobocki, *Współdziałanie uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, WSiP, Warszawa 1975; J. Szczepański, *Partnerstwo nauczyciela i ucznia*, CDN, Kalisz 1978 i inni.

⁸ Np. H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005; idem, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, IBE, Warszawa 1997.

przyszłych działań⁹. Jednocześnie „badania eksplanacyjne, weryfikacyjne służą gromadzeniu danych niezbędnych do udzielenia odpowiedzi na pytanie „dlaczego”, do odkrywania prawidłowości pedagogicznych”¹⁰.

Ogólnym celem poznawczym podjętych badań jest opis i diagnoza stanu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia na kierunku pedagogika w ich ocenie, ustalenie jego uwarunkowań, a także wyjaśnienie jego znaczenia dla uzyskiwanej jakości kształcenia wyrażonej poziomem osiągnięć studentów w studiach. Bezpośrednio badane były oceny i opinie nauczycieli i studentów o współdziałaniu dydaktycznym, a na ich podstawie – pośrednio stan współdziałania. Tak sformułowany cel badań wskazał na potrzebę sprecyzowania pojęcia działanie, działanie dydaktyczne, współdziałanie dydaktyczne, jakość kształcenia oraz sposoby jej wyrażania, a także skonstruowanie narzędzi do badania stanu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia.

Analizy dotyczące złożoności współdziałania dydaktycznego, a także dokonywania jego oceny stanowiły podstawę do opracowania modelu systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia, co stanowi teoretyczny cel badań.

W związku ze wzrostem zainteresowania w naukach społecznych i w praktyce kategorią współdziałania jednostek ludzkich w różnych działaniach, także edukacyjnych, podjęte badania mogą stanowić przyczynek do rozwoju wiedzy w zakresie dydaktyki akademickiej, inspirację do dalszych badań współdziałania podmiotów, jakości uzyskiwanych rezultatów. Podjęte badania i ich wyniki mają również znaczenie praktyczne dla nauczycieli i studentów, władz akademickich, wydziałowych komisji ds. doskonalenia i zapewniania jakości kształcenia, a także weryfikacji efektów kształcenia. Uczestników procesu kształcenia pobudzają do refleksji nad wspólnie podejmowanymi działaniami, wskazują na możliwości zwiększenia efektywności wypełniania podjętych ról tkwiące w nich samych. W aktualnej sytuacji finansowej władze uczelni i komisje, których celem jest stała troska o jakość kształcenia są szczególnie zainteresowane poszukiwaniem pozaekonomicznych źródeł podnoszenia jakości kształcenia.

3. Problematyka badań

W prezentowanych badaniach problem główny ujmuje następujące pytanie: Jaki jest związek między stanem współdziałania dydaktycznego nauczycieli akademickich

⁹ S. Palka, *Metodologia badania...*, op. cit., s. 102.

¹⁰ Ibidem, s. 102.

i studentów w procesie kształcenia na kierunku pedagogika a jakością kształcenia wyrażoną poziomem osiągnięć studentów w studiach? To problem złożony, o charakterze dopełnienia, którego rozstrzygnięcie wymaga badań diagnostycznych, a także wyjaśniających.

Ze złożoności problemu głównego wynikają następujące problemy szczegółowe dotyczące stanu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia (1–10), a także jego uwarunkowań w ocenie badanych (11), które wymagały badań diagnostycznych:

- (1) Jaki jest poziom współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia w ich ocenie?
- (2–10) Jaki jest poziom współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w zakresie: realizacji jego celów (2), współdziałania podmiotów (3), przedmiotu (4), treści (5), metod (6), środków (7), form organizacyjnych (8), warunków (9) i rezultatów współdziałania (10) w fazach procesu kształcenia w ocenie badanych?
- (11) Jaka jest potrzeba i zakres współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów, uwarunkowania sprzyjające i utrudniające oraz kierunki zmian we współdziałaniu dydaktycznym w fazach procesu kształcenia w ocenie badanych?

Jednocześnie ze złożoności problemu głównego wynikają następujące problemy szczegółowe, dotyczące związków między stanem współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia w ocenie badanych a jakością kształcenia wyrażoną poziomem osiągnięć studentów w studiach (1–10), a także cechami studentów, nauczycieli i środowiska warunkujących ocenę poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia i ich elementach oraz jakością kształcenia (11), których rozstrzygnięcie wymagało badań wyjaśniających:

- (1) Jaki jest ogólny stan związków między współdziałaniem dydaktycznym nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach?
- (2–10) Jaki jest związek między celami współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów (2), współdziałaniem podmiotów (3), przedmiotem (4), treściami (5), metodami (6), środkami (7), formami organizacyjnymi (8), warunkami (9) i rezultatami współdziałania (10) w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach?
- (11) Jakie cechy studentów, nauczycieli i środowiska warunkują ocenę poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia i ich elementach oraz jakością kształcenia?

4. Hipotezy badawcze

W związku z tym, że problemy badawcze dotyczące: poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia i ich elementach, jego potrzeby, zakresu, czynników sprzyjających i utrudniających oraz kierunków zmian w ocenie badanych związane były z opisem i diagnozą nie sformułowałam tu hipotez¹¹.

Natomiast hipotezy są potrzebne w badaniach wyjaśniających. W ich toku formułuje się przypuszczenia dotyczące zachodzenia pewnych zjawisk lub zależności między nimi, szczególnie wówczas, gdy w teoriach naukowych nie można ustalić pewnych prawidłowości wyjaśniających występowanie określonych zdarzeń lub stanów¹². Hipotezy o występowaniu związków między faktami, zjawiskami, procesami poddawane są badaniom weryfikacyjnym, które umożliwiają ich całkowite lub częściowe potwierdzenie lub odrzucenie¹³.

W dostępnej literaturze z zakresu teorii społecznych, w tym pedagogicznych nie odnalazłam prawidłowości ogólnych wyjaśniających badane przeze mnie obiekty. Jednocześnie punktem wyjścia w badaniach jest poszukiwanie odpowiedzi na problemy badawcze związane z opisem i diagnozą, w których nie formułuje się hipotez. W związku z tym, w relacji do pytań badawczych o związek między poziomem współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia w ocenie studentów a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach (1–10), a także w odpowiedzi na pytanie o cechy studentów i nauczycieli warunkujące ocenę poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia oraz jakość kształcenia (11) nie określałam kierunku związku między zmiennymi i przyjąłam następujące hipotezy:

- (1) Istnieje związek między poziomem współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach.
- (2–10) Istnieje związek między celami współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów (2), współdziałaniem podmiotów (3), przedmiotem (4), treściami (5), metodami (6), środkami (7), formami organizacyjnymi (8), warunkami (9) i rezultatami współdziałania (10) w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach.

¹¹ Zob. m.in. M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999, s. 127.

¹² M. Kowalczyk, *Badania wyjaśniające. Badania weryfikacyjne*, (w:) S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 242.

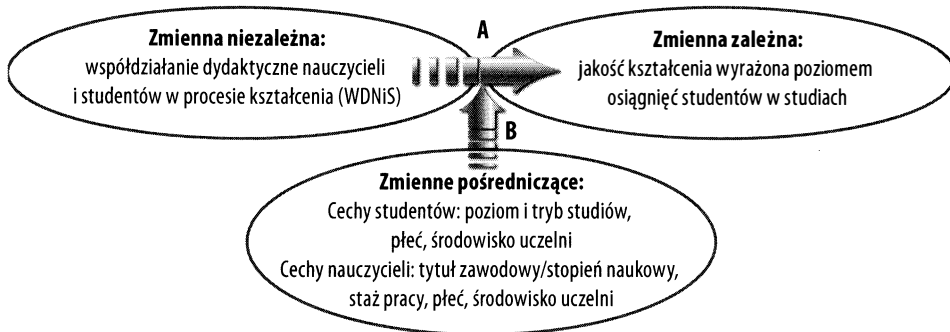
¹³ Ibidem, s. 243.

- (11) Ocenę poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia i ich elementach oraz jakość kształcenia wyrażoną poziomem osiągnięć w studiach warunkują cechy studentów – poziom i tryb studiów, płeć, środowisko uczelni oraz cechy nauczycieli – tytuł zawodowy/sto-
pień naukowy, staż pracy, płeć, środowisko uczelni.

5. Określenie zmiennych oraz ich operacjonalizacja

Ze sformułowania problemu głównego wynikają relacje między zmiennymi. Dlatego zmienną niezależną w badaniach jest stan współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia na kierunku pedagogika, a zmienną zależną – jakość kształcenia wyrażona poziomem osiągnięć studentów w studiach. Zmienne pośredniczące to cechy studentów, nauczycieli i środowiska uczelni. Schemat 2 przedstawia, dwa kierunki powiązań między zmiennymi. Kierunek A wskazuje wpływ stanu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia (zmienna niezależna) na jakość kształcenia wyrażoną poziomem osiągnięć studentów w studiach (zmienna zależna). Natomiast kierunek B sygnalizuje możliwość modyfikowania tej relacji przez cechy studentów i nauczycieli (zmienne pośredniczące).

SCHEMAT 2. Kierunki powiązań między badanymi zmiennymi



Źródło: opracowanie własne

Przyjęta zmienna niezależna, tj. współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów w procesie kształcenia (WDNiS) wymaga określenia. Z przyjętych ustaleń wynika¹⁴, że współdziałanie dydaktyczne jest systemem wielopodmiotowych działań złożonych w procesie kształcenia, składający się ze świadomych działań nauczycieli akademickich i studentów ukierunkowanych na wspólne lub zgodne cele – wywoływanie zmian

¹⁴ Zob. rozdz. III, pkt 2.2.1.

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 oraz rezultaty. Dlatego współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów to wzajemne udzielanie sobie pomocy, umożliwianie lub ułatwianie świadomie podejmowanych działań i czynności w jego współzależnych fazach i we wzajemnie powiązanych ich elementach, co oznacza, że jest to zmienna bardzo złożona.

W związku ze złożonością zmiennej niezależnej, w jej strukturze wyodrębniłam następujące zmienne niezależne szczegółowe: cele współdziałania, współdziałanie podmiotów, przedmiot, treści, metody, środki, formy organizacyjne, warunki i rezultaty współdziałania w fazach preparacji, realizacji oraz kontroli i oceny.

Potrzeba oceny stanu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyznaczyła konieczność przyjęcia odpowiednich kryteriów¹⁵. Złożoność systemu współdziałania powoduje, że do jego wartościowania można wykorzystać wiele ocen praktycznych i mieszanych, które mogą stanowić kryteria oceny jego cech. Dlatego dla potrzeb pracy należało dokonać ich wyboru. W ocenie elementów przedmiotowych systemu współdziałania jako kryteria przyjęłam skuteczność, korzystność, ekonomiczność, racjonalność i użyteczność, a w ocenie podmiotów współdziałających odpowiedzialność nauczycieli i studentów, aktywność, samodzielność i poczucie podmiotowości studentów. Wymienione kryteria – oceny praktyczne i mieszane są wzajemnie powiązane i wartościują system współdziałania dydaktycznego.

Przyjęcie kryteriów oceny współdziałania dydaktycznego umożliwiło dalsze uszczegółowienie zmiennych. Stan współdziałania dydaktycznego określają oceny praktyczne i mieszane wartościujące jakość uzyskiwanych efektów w zakresie:

- celów współdziałania – poziomu ich skuteczności i użyteczności,
- podmiotów współdziałających – poziomu ich odpowiedzialności (nauczycieli i studentów), poziomu aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości studentów),
- przedmiotu współdziałania – poziomu jego racjonalności i korzystności;
- treści współdziałania – poziomu ich racjonalności i korzystności,
- metod współdziałania – poziomu ich skuteczności, korzystności i ekonomiczności,
- środków współdziałania – poziomu ich skuteczności, korzystności i ekonomiczności,
- form organizacyjnych współdziałania – poziomu ich racjonalności i korzystności,

¹⁵ Zob. rozdz. III, pkt 3 i 4.

- warunków (wewnętrznych i zewnętrznych) współdziałania – poziomu ich racjonalności i korzystności,
- rezultatów współdziałania – poziomu ich skuteczności i użyteczności w fazach preparacji, realizacji oraz kontroli i oceny procesu kształcenia.

Wskaźnikami zmiennych szczegółowych są oceny zawarte na skali szacunkowej 5 – elementowej (5 – bardzo wysoko; 4 – raczej wysoko; 3 – przeciętnie; 2 – raczej nisko; 1 – bardzo nisko).

Zmienną zależną w badaniach jest jakość kształcenia w szkole wyższej. Z przyjętych ustaleń wynika¹⁶, że jakość kształcenia w szkole wyższej w ujęciu pedagogicznym, to zespół pozytywnych cech procesu kształcenia uwarunkowanych m.in. rezultatami współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w formułowaniu celów kształcenia, których źródło stanowią przyjęte wartości odpowiadające aktualnym i przyszłym potrzebom społeczeństwa, procesu i warunków ich realizacji oraz stopnia ich osiągnięcia, powodujących efekty m.in. w postaci osiągnięć studentów w studiach. Pozytywne cechy procesu dydaktycznego to walory praktyczne współdziałania nauczycieli i studentów. Określają je cechy procesu współdziałania nauczycieli i studentów – skuteczność, korzystność, ekonomiczność, racjonalność, użyteczność, jak i cechy współdziałających podmiotów – odpowiedzialność nauczycieli i studentów za podejmowane działania, aktywność, samodzielność i podmiotowość studentów.

W badaniach przyjęłam, że jakość kształcenia w szkole wyższej wyrażają osiągnięcia studentów w studiach. Na podstawie średniej studiów za ostatni rok wyróżniłam trzy ich poziomy: wysoki (5,0–4,4), średni (4,3–3,8), niski (3,7–3,0). Do przyjęcia wymienionych wyznaczników jakości kształcenia skłaniają, w moim przekonaniu, znaczące argumenty¹⁷. Średnia ocen za rok studiów jest rezultatem rocznej pracy studenta i nauczycieli, zdania kilku egzaminów, co w sytuacji zawyżenia lub zaniżenia niektórych ocen zwiększa jej obiektywizm. Wśród aktualnych wymagań komisji akredytacyjnych jest potrzeba przedstawienia informacji o strukturze ocen z ostatniej sesji egzaminacyjnej i egzaminu dyplomowego, przedstawienie protokołów z ostatniej sesji egzaminacyjnej na akredytowanym kierunku studiów, co wskazuje na wzrost znaczenia ocen i systemu oceniania, ale także sygnalizuje potrzebę ich monitorowania przez władze jednostki organizacyjnej. Ponadto w regulaminach studiów wielu uniwersytetów średnia ocen za cały tok studiów stanowi najbardziej znaczący składnik końcowego wyniku studiów, oceny na dyplomie (1/2 lub wyższy)¹⁸, co potwierdza jej wartość, a z praktyki wynika, że autorzy wysoko ocenionych prac promocyjnych, to zwykle studenci o względnie wysokiej średniej studiów. Jednocześnie

¹⁶ Zob. rozdz. II, pkt 3

¹⁷ Zob. rozdz. II, pkt 2.2.2.

¹⁸ Ibidem.

studenci o średniej ocen, często powyżej 4,00, mogą otrzymać stypendium rektora dla najlepszych studentów, co jest wyrazem docenienia ich pracy.

W podjętych badaniach wyodrębnione są także zmienne pośredniczące, których oddziaływanie modyfikuje relacje między zmienną niezależną – współdziałaniem dydaktycznym nauczycieli i studentów w procesie kształcenia i zmienną zależną – jakością kształcenia wyrażoną poziomem osiągnięć studentów w studiach. Jako zmienne pośredniczące przyjęłam cechy studentów: poziom studiów (wskaźniki: studia pierwszego stopnia, studia drugiego stopnia); tryb studiów (wskaźniki: studia stacjonarne, studia niestacjonarne); płeć (wskaźniki: kobieta, mężczyzna); środowisko uczelni (wskaźniki: US – Uniwersytet Szczeciński, UwB – Uniwersytet w Białymstoku), a także cechy nauczycieli akademickich: tytuł zawodowy/stopień naukowy (wskaźniki: mgr, dr, dr hab.); staż pracy (do 10 lat, 11–20 lat, powyżej 20 lat); płeć (wskaźniki: kobieta, mężczyzna); środowisko uczelni (wskaźniki: US – Uniwersytet Szczeciński, UwB – Uniwersytet w Białymstoku).

6. Metody i narzędzia badawcze

W podjętych badaniach wykorzystałam metodę modelowania do konceptualizacji współdziałania dydaktycznego. W celu zgromadzenia materiału empirycznego zastosowałam metodę skalowania, ankiety, wywiadu i analizy dokumentów¹⁹.

6.1. Metoda modelowania – model systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów

Zagadnienie modelowania, czyli czynności badawczych dokonywanych na modelu należą do bardzo istotnych problemów pedagogiki. Modelowanie to „naukowa metoda poznawania różnych układów poprzez budowanie ich modeli, zachowujących pewne podstawowe właściwości badanego przedmiotu”²⁰. Według Krystyny Duraj-Nowakowej, która precyzuje modelowanie systemowe, „to metoda, proces i narzędzie tworzenia lub odtwarzania modelu systemu, uwzględniające istotę systemu i jego modelu, złożenia teorii systemów i metodologii poznania systemowego”²¹. Spełnia ono wiele funkcji w poznaniu naukowym i działaniu.

¹⁹ Por. S. Palka, *Metodologia badania...*, op. cit., s. 50. Ankieta i wywiad określane są przez niektórych metodologów jako techniki sondażu diagnostycznego, np. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, op. cit., s. 81; M. Łobocki, *Metody i techniki...*, op. cit., s. 258.

²⁰ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii...*, op. cit., s. 120.

²¹ K. Duraj-Nowakowa, *Modelowanie w badaniach pedagogicznych*, (w:) S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 143.

Próby opracowywania modeli i modelowania w naukach pedagogicznych były już podejmowane wielokrotnie. Pod koniec lat siedemdziesiątych opublikowano pracę zbiorową, w której teoretycy i praktycy dydaktyki podjęli problem modelowania procesu dydaktycznego, systemu szkolnictwa, a także strukturalizacji treści i modelowania planów i programów studiów²². Janusz Gnitecki, w metodologii pedagogiki empirycznej, w celu wyprowadzenia na gruncie pedagogiki twierdzeń empirycznych (wyjaśniających) i optymalizacyjnych przedstawił model idealizacyjny (oparty na uproszczonym obrazie rzeczywistości), w którym uwzględnił czynniki główne, uboczne i istotne ujmujące źródła zmian w uczniu, warunki dokonywania zmian w uczniu i zmiany w uczniu wyrażone w celach kształcenia²³. Ignacy Kuźniak, w obszarze dydaktyki, w celu optymalizacji procesu kształcenia, opracował model idealizacyjny i wykorzystał badania eksperymentalne w celu jego weryfikacji²⁴. W tym ujęciu zmiana odzwierciedla efekty kształcenia, źródła zmian i warunki to czynniki wpływające na te efekty, przy czym źródła zmian stanowiły czynniki główne, a warunki dokonywania zmian – czynniki uboczne. Teoretyczny model poznania odnoszący się do procesu kształcenia, ujmujący czynności ucznia i nauczyciela istotne w budowaniu relacji poznawczej; umysł – świat, opracowała Ewa Szadzińska i dokonała jego empirycznej weryfikacji²⁵. W tym modelu czynności wyróżnione w typach przekształceń wiedzy (przekazywania, przetwarzania i zastosowania) mają charakter metaczynności wobec tych realizowanych w praktyce szkolnej. Czynnności przekształcania wiedzy wyznaczają relację podmiotu do przedmiotu kształcenia, przy czym taka relacja występuje we wszystkich zdarzeniach (sytuacjach dydaktycznych), z jakich składa się proces kształcenia.

W. Kojs wykorzystał wiedzę prakseologiczną, ogólnometodologiczną do rozpatrywania i poszukiwania podstawowych oraz wspólnych właściwości działań dydaktycznych, także pedagogicznych i edukacyjnych działań badawczych. Opracował koncepcję kształcenia jako model działania informacyjnego²⁶, w którym przedstawia konsekwencje wynikające z zastosowania kategorii działania do analizy problematyki komunikacji, wskazuje składniki takich dydaktycznych działań informacyjnych i relacje zachodzące między nimi. Całościowe ujęcie procesu kształcenia przedstawił w prakseologicznym modelu procesu kształcenia, którego podstawę stanowi cykl działania zorganizowa-

²² E. Berezowski (red.), *Problemy modelowania procesów dydaktycznych*, PWN, Warszawa 1978.

²³ J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, WSP, Zielona Góra 1989, s. 89.

²⁴ I. Kuźniak, *Optymalizacja procesu kształcenia*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 1993, s. 16–17, 86–106.

²⁵ E. Szadzińska, *Podstawy poznawcze...*, op. cit., s. 125–160.

²⁶ W. Kojs, *Koncepcja kształcenia jako model komunikacji*, (w:) D. Skulicz, B. Żurkowski (red.), *Komunikowanie się w kształceniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1987, s. 8–36.

nego²⁷. W strukturze działań toku postępowania celowościowego wyróżnił działania preparacyjne: diagnoza, uzasadnienie, projektowanie; działania realizacyjne i działania postrealizacyjne: porządkowe, naprawcze, korekcyjne, likwidacyjne, a w każdym z tych działań ich składniki – cele, podmiot, przedmiot, środki, metody, warunki i rezultaty, które są ze sobą wzajemnie powiązane ze względu na realizowany cel, zależnościami sprawczymi i celowościowymi. Jednocześnie działania kontrolne i oceniające występujące w trzeciej fazie cyklu działania zorganizowanego przypisuje także pozostałym działaniom, ponieważ ich wartość wynika z pozyskiwania informacji o tym, co dzieje się z realizacją celu i jak jest moc sprawcza podmiotu, a ich struktura jest właściwa każdemu działaniu świadomemu, chociaż treść składników jest stosowna do działań kontrolnych i oceniających²⁸. W. Kojs przedstawił także model uczenia się odzwierciedlający prakseologicznie i dydaktycznie ujęte cechy strukturalne i funkcjonalne procesu uczenia się²⁹. Wyróżnia w nim działania przygotowawcze (preparacyjne), realizacyjne i porealizacyjne, a w tym działania aplikacyjne i powiązane z nimi działania kontrolne, oceniające i korekcyjne. Mechanizm wiedzytwórczy stanowiący o istotowości uczenia się tworzą działania kontrolne i oceniające, traktowane jako działania poznawcze, badawcze, sprawdzające, porównawcze, selekcyjne, współkształtujące i utrwalające pożądane struktury umysłowe, emocjonalne i wolicjonalne, sprawiające, iż całość działania jest dynamiczna i podatna na zmiany, a równocześnie spójna i jest uświadamiana. Interesujący jest także prakseodydaktyczny model pełnego aktu uczenia się³⁰, w którym – co szczególnie podkreśla W. Kojs – fundamentalną rolę spełnia podmiot uczenia się, jego kompetencje podmiotowe, preparacyjne, kompetencje w zakresie działań realizacyjnych, porealizacyjnych, a także kontrolnych i oceniających. Ponadto nawiązując do analizy struktury działania świadomego, a także rodzajów działań badawczych, odnoszących się do cyklu działania zorganizowanego W. Kojs opracował model struktury jedno- i wielopodmiotowych działań (czynów) badawczych, ujmujący w części pierwszej strukturę i treść podstawowych działań badawczych, a w drugiej treść badań nad ich efektywnością – strukturę badań nad badaniami³¹. Model ujmuje także elementy każdego złożonego działania świadomego, zestawia sześć elementarnych składników (łączy środki i metody, wskazuje, że można je rozpatrywać oddzielnie) z czterema współtworzącymi je rodzajami działań (przygotowawcze, realizacyjne, porealizacyjne, kontrolne i oceniające; ostatnie można rozpatrywać oddzielnie), co powoduje wyróż-

²⁷ Idem, *W poszukiwaniu edukacyjnie optymalnej...*, op. cit., s. 26–35.

²⁸ Ibidem. s. 31–33.

²⁹ Idem, *Dydaktyka ogólna jako nauka...*, op. cit., s. 139.

³⁰ Idem, *O jakości studiów i studiowania...*, op. cit., s. 131–138.

³¹ Idem, *Efektywność badań pedagogicznych*, (w:) S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 383–398.

nienie 24 specjalnych struktur treściowych o specyficznych funkcjach. Obie części tworzą dynamiczną całość, powiązaną z współtworzącymi je działaniami i razem stanowią o wartości uzyskanych wyników.

Prakseologiczny model procesu kształcenia stanowił inspirację do opracowania modelu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia (Schemat 3), w którym 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. 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, itd., a więc charakteryzuje się cyklicznością, powtarzaniem się w przedziale czasu działań i czynności nauczycieli i studentów, a uzyskiwane efekty we współzależnych fazach warunkują jakość kształcenia. Jednocześnie każda z jego faz zawiera wzajemnie powiązane i uwarunkowane elementy – cele, podmioty, przedmiot, treści, metody, środki, formy organizacyjne, warunki oraz rezultaty.

Model „jest środkiem pozyskiwania nowych informacji i specyficznym narzędziem pośredniego poznawania obiektu rzeczywistości”³², to „sformalizowane wyrażenie teorii lub związków, które traktujemy jako uogólnienie”³³. W ujęciu Stefana Nowaka, „modelem pewnego zjawiska (przedmiotu, klasy zjawisk lub przedmiotów) ze względu na pewną rozważaną własność czy zbiór własności tego zjawiska jest jego opis w terminach pewnych elementów składowych i związków między nimi lub układu sprzężeń i zależności między własnościami tego przedmiotu, spełniający wymóg adekwatnego wyjaśnienia badanej własności czy ich zespołu”³⁴. Jednocześnie podkreśla, że „budowa modeli to (...) pewien określony sposób uprawiania teorii (...) modele są systemami twierdzeń sformułowanych przy użyciu pojęć uniwersalnych i zakładających ogólne związki między desygnatami tych pojęć”³⁵ i wskazuje, „aby modelami nazywać teorie układów empirycznych o większym stopniu złożoności (...) teorie takich układów dla zrozumienia których konieczne jest wyodrębnienie ich elementów składowych i układu relacji między nimi”³⁶.

³² K. Duraj-Nowakowa, *Teoria systemów a pedagogika...*, op. cit., s. 202.

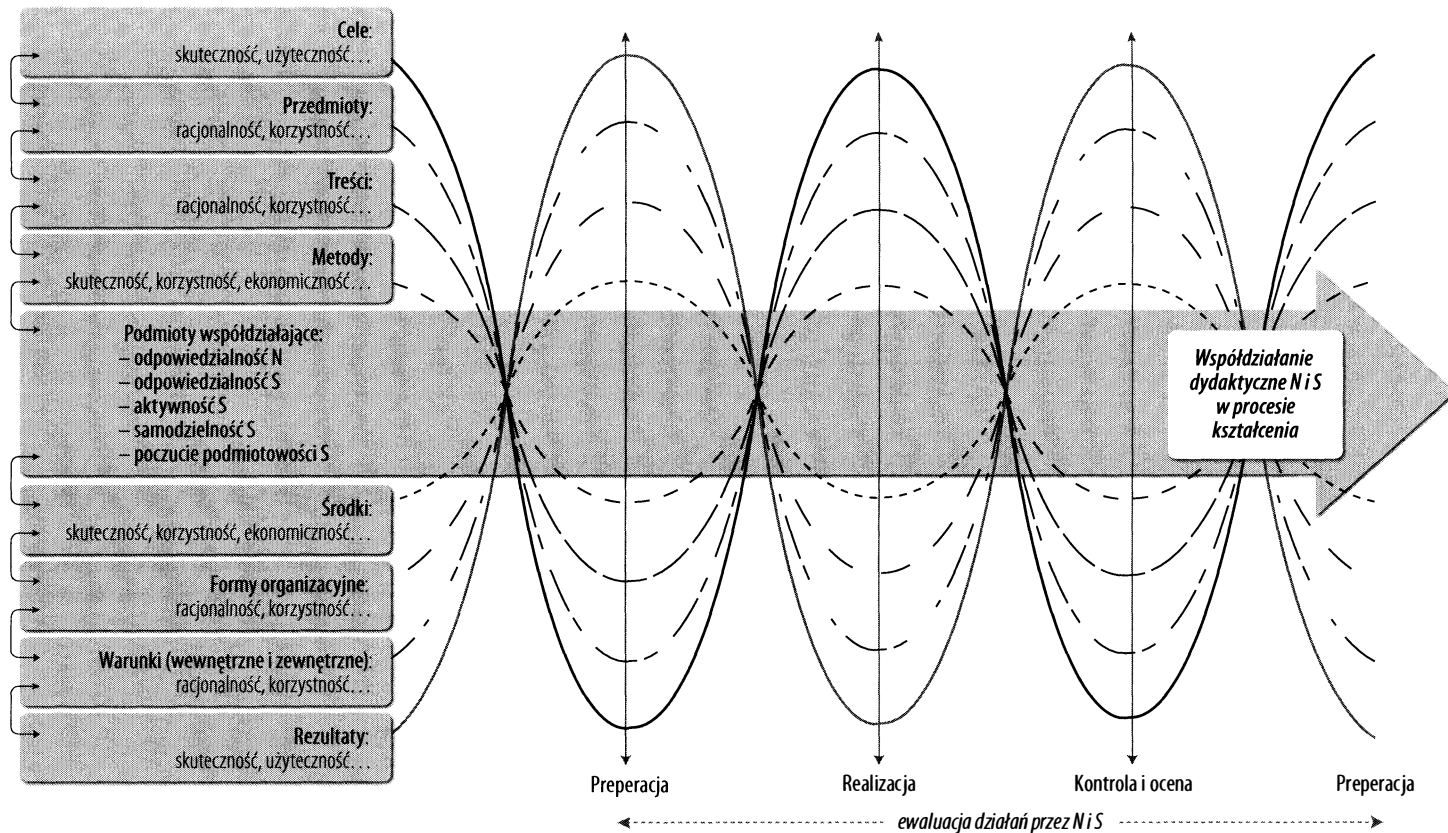
³³ W. Pytkowski, *Organizacja badań i ocena prac naukowych*, PWN, Warszawa 1981, s. 172.

³⁴ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1985, s. 444.

³⁵ Ibidem, s. 444.

³⁶ Ibidem, s. 444.

SCHEMAT 3. Model systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia



Źródło: opracowanie własne

Zdigitalizowano i udostępniono w ramach projektu pn.
 Rozbudowa otwartych zasobów naukowych Repozytorium Uniwersytetu w Białymstoku – kontynuacja,
 dofinansowanego z programu „Społeczna odpowiedzialność nauki” Ministra Edukacji i Nauki
 na podstawie umowy BIBL/SP/0040/2023/01

Przedstawiony model współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia ma charakter idealizacyjny, jest oparty na uproszczonym obrazie rzeczywistości. Jego podstawy teoretyczne tkwią w prakseologicznej teorii działania (współdziałania), cyklu działania zorganizowanego oraz w teorii procesu kształcenia. Celem modelu jest opis współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia, wyjaśnienie jego przebiegu oraz uzyskiwanych efektów.

Opracowany model sytuuje w obszarze działaniowego paradygmatu uprawiania dydaktyki. Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów w procesie kształcenia postrzegam jako dynamiczny, całościowy system ujmujący strukturę i funkcje współdziałania we współzależnych fazach preparacji, realizacji oraz kontroli i oceny procesu kształcenia, przy czym ich działania kontrolne i oceniające, występują w każdej z faz. Niezbędna jest stała refleksja współdziałających podmiotów, zarówno nauczycieli, jak i studentów z wykorzystaniem sprzężenia zwrotnego przed rozpoczęciem działań, podczas trwania i po zakończeniu, wzajemne oddziaływanie na elementy podejmowanych działań, dokonywanie ich ewaluacji, oceny efektywności, modyfikacji. Znaczenie refleksji w działaniach pedagogicznych, edukacyjnych podkreśla wielu autorów³⁷. Podmioty współdziałają, jeśli podejmowanymi działaniami wzajemnie sobie pomagają, ułatwiają i umożliwiają wywoływanie zmian, osiąganie wspólnych lub zgodnych celów w fazach procesu kształcenia. Jednocześnie w każdej z faz współdziałanie dydaktyczne charakteryzują wzajemnie powiązane ze sobą elementy systemu współdziałania – jego cele, podmioty (nauczyciele i studenci), przedmiot, treści, metody, środki, formy, warunki i rezultaty współdziałania. Współdziałanie dydaktyczne w fazach procesu kształcenia w opracowanym modelu określają cechy opisujące współdziałające podmioty – odpowiedzialność nauczycieli i studentów za podejmowane działania, aktywność, samodzielność i poczucie podmiotowości studentów (mogą być też i inne), a także cechy opisujące elementy przedmiotowe współdziałania: cele – skuteczność i użyteczność, przedmiot – racjonalność i korzystność, treści – racjonalność i korzystność, metody – skuteczność, korzystność i ekonomiczność, środki – skuteczność, korzystność i ekonomiczność, formy organizacyjne – racjonalność i korzystność, warunki (wewnętrzne i zewnętrzne) – racjonalność i korzystność, rezultaty – skuteczność i użyteczność (mogą być też i inne). Jednocześnie występują związki między współdziałaniem dydaktycznym nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia ze względu na cele realizowane w tych fazach.

Ze wskazań S. Nowaka wynika, że opracowany model powinien spełniać wymóg adekwatnego wyjaśnienia badanej własności czy ich zespołu, a wyodrębnione w nim

³⁷ Np. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 69–70; J. Rutkowiak, *Edukacyjna świadomość nauczycieli; intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji*, (w:) J. Rutkowiak (red.), *Odmianny myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995, s. 294–297; S. Palka, *Teoria pedagogiczna...*, op. cit., s. 101–102.

elementy mogą być charakteryzowane w terminach pewnych ogólnie pojętych zmiennych, przy czym dla pewnych elementów zjawiska (przedmiotu) model będzie zakładał określone stałe wartości (charakteryzujące go parametry), inne oznaczane będą przez cechy zmieniające się³⁸. Jednocześnie „zmiennosć pewnych elementów i ich funkcyjne powiązania z resztą elementów wyjaśniają zmienność wyjaśnianej własności układu modelowanego”³⁹.

W opracowanym modelu stałe wartości (charakteryzujące go parametry), to stałe, wzajemnie powiązane elementy współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w każdej z faz procesu kształcenia – cele, podmioty, przedmiot, treści, metody, środki, formy organizacyjne, warunki (wewnętrzne i zewnętrzne) oraz rezultaty, chociaż ich treść jest różna i zależy od fazy współdziałania dydaktycznego. Natomiast cechy zmieniające się w modelu, w fazach procesu kształcenia, to wymienione wyżej cechy opisujące współdziałające podmioty, a także właściwości elementów przedmiotowych systemu współdziałania dydaktycznego, sprzyjające jego efektywności, a ich treść jest odmienna w fazach. Właściwości opisujące elementy systemu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia są zmienne, a ich funkcyjne powiązanie z pozostałymi wyjaśnia zmienność stanu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia. Stan współdziałania dydaktycznego w fazach jest warunkowany poziomem cech opisujących współdziałające podmioty, a także poziomem cech opisujących elementy przedmiotowe systemu współdziałania.

Model współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia ma charakter otwarty. Współdziałanie dydaktyczne przebiega w fazach charakteryzowanych przez stałe elementy, z których każdy można opisać przy pomocy wielu zmieniających się cech umożliwiających wyjaśnienie jego stanu. Dlatego w opracowanym modelu cechy zmieniające się, opisujące elementy podmiotowe i przedmiotowe systemu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia tworzą zbiory otwarte i mogą być wzbogacane o inne, w zależności od potrzeb poznawczych.

Wskazany model stanowił podstawę do opracowania skal do oceny współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia, które wykorzystane w badaniach umożliwiły jego wartościowanie przez badanych studentów i nauczycieli, przy czym bezpośrednio badane były ich oceny o współdziałaniu dydaktycznym, a na ich podstawie – pośrednio jego stan.

³⁸ S. Nowak, *Metodologia badań...*, op. cit., s. 445.

³⁹ Ibidem, s. 445.

6.2. Metoda skalowania – opis konstruowania i standaryzacji Skal Współdziałania Dydaktycznego Nauczycieli i Studentów w fazach procesu kształcenia

Proces konstruowania skal do oceny WDNiS przebiegał w wielu etapach. Prace rozpocząłam od analiz relacji interpersonalnych w procesie nauczania i uczenia się w teoriach psychologicznych i konstruktywistycznych. Znaczących inspiracji dostarczyły teoria komunikacji społecznej, współzależności społecznej (w tym współdziałania w uczeniu się), a także prakseologiczne koncepcje działania, współdziałania i jakości działania.

Wykorzystanie metody skalowania umożliwiło określenie stanu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia. W tym celu opracowałam narzędzie badawcze zawierające trzy podskale oszacowań do badania poziomu współdziałania dydaktycznego i jakości efektów w fazach procesu kształcenia oraz ich elementach. Ze względu na to, że w sytuacjach dydaktycznych w procesie kształcenia uczestniczą zarówno studenci, jak i nauczyciele, przyjąłam, że skale oceny WDNiS w jego fazach będą zawierały identyczne pozycje (twierdzenia) dla obu grup. Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia i ich elementach jest bardzo złożone, a wartościowanie jego efektów może uwzględniać wiele kryteriów, ocen praktycznych i mieszanych. Problemem pozostawała liczba niezbędnych do przyjęcia kryteriów oceny poszczególnych elementów współdziałania w jego fazach i związana z tym liczba i treść pozycji (twierdzeń) na każdej skali. W rezultacie podjętych działań przyjąłam, że każda z trzech skal będzie zawierała 32 kryteria oceny (32 pozycje). Wstępną wersję trzech skal wykorzystałam w badaniach pilotażowych wśród 67 studentów i 5 nauczycieli UwB, a po ich zakończeniu odbyła się dyskusja w grupie badanych. Analiza uwag spowodowała zmniejszenie liczby kryteriów oceny i przeredagowanie treści niektórych pozycji.

W konsekwencji przyjąłam, że każda z trzech skal – S. WDNiS w Fazie Preparacji, S. WDNiS w Fazie Realizacji oraz S. WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny zawiera po 25 kryteriów oceny (25 pozycji) dotyczących poszczególnych elementów współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów (Schemat 4) – dotyczących celów współdziałania (pozycja 1–2), podmiotów współdziałających (3–7), przedmiotu (8–9); treści (10–11); metod (12–14); środków (15–17) form organizacyjnych (18–19); warunków wewnętrznych i zewnętrznych (20–23) oraz rezultatów (24–25). Poszczególne pozycje skal były tak sformułowane, aby ich treść odzwierciedlała bezpośrednio lub pośrednio istotę przyjętych dla nich kryteriów oceny jakości efektów współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów. Treść pozycji nawiązywała do występujących w procesie kształcenia działań, czynności i zachowań nauczycieli i studentów, w których pożą-

SCHEMAT 4. Struktura budowy Skali Współdziałania Dydaktycznego Nauczycieli i Studentów w procesie kształcenia

Fazy i elementy współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia	Nr pozycji	Kryteria oceny jakości efektów współdziałania oraz ich wskaźniki
Preparacja	Cele	1–2 Poziom skuteczności, użyteczności (oceny na skali 5–1)
	Podmioty	3–7 Poziom odpowiedzialności nauczycieli i studentów, aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości studentów (oceny na skali 5–1)
	Przedmiot	8–9 Poziom racjonalności, korzystności (oceny na skali 5–1)
	Treści	10–11 Poziom racjonalności, korzystności (oceny na skali 5–1)
	Metody	12–14 Poziom skuteczności, korzystności, ekonomiczności (oceny na skali 5–1)
	Środki	15–17 Poziom skuteczności, korzystności, ekonomiczności (oceny na skali 5–1)
	Formy organizacyjne	18–19 Poziom racjonalności, korzystności (oceny na skali 5–1)
	Warunki ^A	20–23 Poziom racjonalności, korzystności (oceny na skali 5–1)
	Rezultaty	24–25 Poziom skuteczności, użyteczności (oceny na skali 5–1)
Realizacja	Cele	1–2 Poziom skuteczności, użyteczności (oceny na skali 5–1)
	Podmioty	3–7 Poziom odpowiedzialności nauczycieli i studentów, aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości studentów (oceny na skali 5–1)
	Przedmiot	8–9 Poziom racjonalności, korzystności (oceny na skali 5–1)
	Treści	10–11 Poziom racjonalności, korzystności (oceny na skali 5–1)
	Metody	12–14 Poziom skuteczności, korzystności, ekonomiczności (oceny na skali 5–1)
	Środki	15–17 Poziom skuteczności, korzystności, ekonomiczności (oceny na skali 5–1)
	Formy organizacyjne	18–19 Poziom racjonalności, korzystności (oceny na skali 5–1)
	Warunki ^A	20–23 Poziom racjonalności, korzystności (oceny na skali 5–1)
	Rezultaty	24–25 Poziom skuteczności, użyteczności (oceny na skali 5–1)
Kontrola i ocena	Cele	1–2 Poziom skuteczności, użyteczności (oceny na skali 5–1)
	Podmioty	3–7 Poziom odpowiedzialności nauczycieli i studentów, aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości studentów (oceny na skali 5–1)
	Przedmiot	8–9 Poziom racjonalności, korzystności (oceny na skali 5–1)
	Treści	10–11 Poziom racjonalności, korzystności (oceny na skali 5–1)
	Metody	12–14 Poziom skuteczności, korzystności, ekonomiczności (oceny na skali 5–1)
	Środki	15–17 Poziom skuteczności, korzystności, ekonomiczności (oceny na skali 5–1)
	Formy organizacyjne	18–19 Poziom racjonalności, korzystności (oceny na skali 5–1)
	Warunki ^A	20–23 Poziom racjonalności, korzystności (oceny na skali 5–1)
	Rezultaty	24–25 Poziom skuteczności, użyteczności (oceny na skali 5–1)

^A – wewnętrzne i zewnętrzne

Źródło: opracowanie własne

dane jest współdziałanie, wzajemna pomoc, umożliwianie i ułatwianie przebiegu faz procesu dydaktycznego. Jednocześnie podczas opracowywania treści pozycji czyniłam starania, aby poszczególne zdania – twierdzenia były możliwie jednoznacznie rozumiane przez badanych. Szczegółową budowę skal do oceny WDNiS w Fazie Preparacji, WDNiS w Fazie Realizacji oraz WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny przedstawiam na Schematach A, B i C, zamieszczonych w Aneksie (Aneks 1–3).

Wykorzystanie opracowanych skal w badaniach zasadniczych wymagało ich standaryzacji, oddzielnie dla nauczycieli i studentów – ustalenia mocy dyskryminacyjnej poszczególnych pozycji, oszacowania rzetelności oraz wykonania ich normalizacji.

Standaryzację trzech opracowanych skal WDNiS w procesie kształcenia wykonałam na losowo dobranej próbie 381 studentów i 50 nauczycieli. W związku z tym, że poszczególne pozycje skal miały charakter wielokategorialny (oceny dokonywano w skali 5–1), sprowadziłam je do postaci dwukategorialnej – zero-jedynkowej i zastosowałam regułę podaną przez Edwardsa i Kilpatricka⁴⁰. Analizie poddałam wyniki skrajne każdej ze skal (oddzielnie dla nauczycieli i studentów) – dolne i górne 27%. Na podstawie uzyskanych wyników, przy pomocy współczynnika korelacji punktowo-czteropolowej ϕ ⁴¹ wykonałam oszacowanie mocy dyskryminacyjnej poszczególnych pozycji, czyli stopnia w jakim każda pozycja różnicuje badaną próbę pod względem zmiennej, której dotyczy⁴². Pozycje, na które badani odpowiadają w sposób mało zróżnicowany powinny być usuwane. Interpretacja współczynnika ϕ zależy od liczebności badanej próby. Przy liczebności badanych nauczycieli ($N=50$) i poziomie istotności $\alpha=0,05$ krytyczna wartość ϕ wynosi 0,28, natomiast w przypadku badanych studentów ($N=381$) i poziomie istotności $\alpha=0,05$, to wartość 0,14⁴³.

Wartości współczynników mocy dyskryminacyjnej ϕ poszczególnych pozycji S. WDNiS w Fazie Preparacji uzyskane w badaniach nauczycieli i studentów przedstawia Tabela 1. Okazały się zadowalające, spełniły wymagane kryteria w obu badanych próbach. W grupie nauczycieli, przy wymaganym kryterium 0,28, współczynniki ϕ przyjęły wartości w przedziale 0,30–0,87, a ich średnia wartość wynosi 0,57. Natomiast w próbie studentów, przy kryterium 0,14, współczynniki ϕ przyjęły wartości w przedziale 0,34–0,72, a ich średnia wartość to 0,59.

⁴⁰ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa, 2002, s. 511.

⁴¹ Ibidem, s. 507.

⁴² K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, 2008, s. 68

⁴³ J. Brzeziński, *Metodologia...*, op. cit., s. 508.

TABELA 1. Treść pozycji S. WDNiS w Fазie Preparacji i współczynniki mocy dyskryminacyjnej ϕ z badań nauczycieli (N) i studentów (S)

Nr	Treść pozycji	ϕ	
		N	S
1.	Przygotowanie przebiegu procesu kształcenia umożliwia N i S określenie celów kształcenia, dobór treści, metod, środków i form organizacyjnych, a także ustalenie terminu i sposobu kontroli i oceny wyników	0,50	0,54
2.	Udział S w przygotowaniu przebiegu procesu kształcenia ułatwia N i S jego realizację oraz kontrolę i ocenę wyników	0,42	0,59
3.	Odpowiedzialność N za przygotowanie przebiegu procesu kształcenia oraz kontroli i oceny wyników	0,30	0,34
4.	Odpowiedzialność S za przygotowanie przebiegu procesu kształcenia oraz kontroli i oceny wyników	0,71	0,64
5.	Aktywność S w przygotowaniu przebiegu procesu kształcenia oraz kontroli i oceny wyników	0,67	0,52
6.	Samodzielność S w przygotowaniu przebiegu procesu kształcenia oraz kontroli i oceny wyników	0,62	0,58
7.	Poczucie podmiotowości S w przygotowaniu przebiegu procesu kształcenia oraz kontroli i oceny wyników	0,61	0,58
8.	Sformułowane cele kształcenia określają, co S powinien wiedzieć, umieć i potrafić wykonać po ich osiągnięciu	0,33	0,44
9.	S uświadamiają sobie cele kształcenia z przedmiotu studiów i traktują je jak własne	0,40	0,58
10.	N umożliwia S udział w doborze treści kształcenia i literatury naukowej	0,76	0,66
11.	S uczestniczą w doborze treści kształcenia i literatury naukowej i zgłaszają własne propozycje	0,81	0,62
12.	Udział S w doborze metod kształcenia umożliwia N dobór skuteczniejszych metod kształcenia	0,65	0,65
13.	S uczestniczą w doborze metod kształcenia i zgłaszają własne propozycje	0,87	0,72
14.	Udział S w doborze metod kształcenia umożliwia N dobór lepszych, bardziej wydajnych i oszczędnych metod kształcenia	0,62	0,69
15.	Ustalony poziom wymagań precyzują standardy osiągnięć w zakresie poziomu wiedzy i umiejętności niezbędnych do uzyskania zaliczenia na poszczególnych poziomach	0,30	0,48
16.	S uczestniczą w ustalaniu kryteriów i poziomu wymagań z przedmiotu studiów	0,65	0,64
17.	Ustalony kryteria i poziom wymagań ujmują różnorodne przejawy aktywności S i zachęcają do wysiłku	0,39	0,62
18.	N umożliwia S udział w doborze form organizacyjnych w procesie kształcenia	0,60	0,70
19.	S uczestniczą w doborze form organizacyjnych w procesie kształcenia i zgłaszają własne propozycje	0,81	0,71
20.	N jest zainteresowany pomocą S w przygotowaniu przebiegu procesu kształcenia z przedmiotu studiów oraz kontroli i oceny wyników	0,54	0,71
21.	S są zainteresowani udzieleniem pomocy N w przygotowaniu przebiegu procesu kształcenia z przedmiotu studiów oraz kontroli i oceny wyników	0,47	0,51
22.	Okoliczności przygotowania przebiegu procesu kształcenia oraz kontroli i oceny wyników z przedmiotu studiów – liczebność grupy, miejsce i czas zajęć umożliwiają wzajemną pomoc N i S	0,62	0,69
23.	Okoliczności przygotowania przebiegu procesu kształcenia oraz kontroli i oceny wyników z przedmiotu studiów – liczebność grupy, miejsce i czas zajęć ułatwiają udział S w tym zakresie	0,68	0,61
24.	Opracowany program kształcenia zawiera plan tego, co, jak i kiedy N i S będą realizowali w procesie kształcenia oraz metodę i termin kontroli i oceny	0,53	0,47
25.	Opracowany program kształcenia jest przydatny N i S i ułatwia osiągnięcie ustalonych celów i pożądanych wyników kształcenia	0,41	0,51

Źródło: badania własne

Uzyskane w badaniach wartości współczynników mocy dyskryminacyjnej ϕ dla poszczególnych pozycji S. WDNiS w Fazie Realizacji zawiera Tabela 2.

TABELA 2. Treść pozycji S. WDNiS w Fazie Realizacji i współczynniki mocy dyskryminacyjnej ϕ z badań nauczycieli (N) i studentów (S)

Nr	Treść pozycji	ϕ	
		N	S
1.	N i S pomagają sobie w osiągnięciu celów kształcenia zgodnie z przyjętym programem kształcenia	0,60	0,58
2.	Osiągnięcie celów kształcenia umożliwia S nabywanie przydatnej wiedzy, umiejętności i postaw	0,61	0,52
3.	Odpowiedzialność N za realizację procesu kształcenia	0,56	0,57
4.	Odpowiedzialność S za realizację procesu kształcenia	0,60	0,62
5.	Aktywność S w realizacji procesu kształcenia	0,66	0,58
6.	Samodzielność S w realizacji procesu kształcenia	0,70	0,56
7.	Poczucie podmiotowości S w realizacji procesu kształcenia	0,73	0,63
8.	Zainteresowanie N rozpoznawaniem różnych potrzeb, problemów i trudności S w procesie kształcenia	0,70	0,68
9.	Zaangażowanie N w udzielanie pomocy S w ich różnych potrzebach, problemach i trudnościach w procesie kształcenia	0,74	0,62
10.	Zakres treści realizowanych podczas jednych zajęć jest racjonalny i umożliwia S rzetelne przygotowanie się	0,42	0,63
11.	N podczas zajęć udziela pomocy S w opanowaniu trudnych treści, wyjaśnia i umożliwia ich zrozumienie	0,67	0,66
12.	Stosowane przez N metody kształcenia wywołują aktywność poznawczą, emocjonalną i praktyczną S	0,75	0,72
13.	Stosowane przez N metody kształcenia ułatwiają S samodzielne nabywanie wiedzy i umiejętności	0,81	0,79
14.	Stosowane przez N metody kształcenia umożliwiają ekonomiczne wykorzystywanie czasu zajęć dydaktycznych	0,65	0,61
15.	Środki dydaktyczne stosowane przez N w procesie kształcenia ułatwiają S poznawanie rzeczywistości i wiedzy o niej, kształtowanie emocjonalnego stosunku do rzeczywistości i nabywanie umiejętności jej przekształcania	0,71	0,64
16.	Środki dydaktyczne stosowane przez N w procesie kształcenia wzbogacają czynności N i S w procesie kształcenia, umożliwiają S samodzielne wykonywanie różnorodnych zadań	0,56	0,70
17.	Środki dydaktyczne stosowane przez N w procesie kształcenia zwiększają tempo i zakres nabywania przez S wiedzy i umiejętności	0,60	0,64
18.	N różnicuje formy organizacyjne procesu kształcenia w zależności od celów, treści, metod, środków i warunków kształcenia	0,74	0,60
19.	Stosowane przez N formy organizacyjne procesu kształcenia są różnorodne i umożliwiają S pracę indywidualną, grupową i zbiorową	0,80	0,68
20.	Motywacja S do studiów, umiejętność studiowania, systematyczne przygotowywanie się i aktywność S podczas zajęć ułatwia N i S osiągnięcie celów i pożądaných wyników kształcenia	0,62	0,55
21.	Motywacja N do pracy, kwalifikacje zawodowe i umiejętności pedagogiczne N ułatwiają S i N osiągnięcie celów i pożądaných wyników kształcenia	0,66	0,56
22.	Liczba studentów w grupie w /ów ułatwia N i S osiągnięcie celów i pożądaných wyników kształcenia	0,33	0,45
23.	Atmosfera zajęć dydaktycznych ułatwia N i S osiągnięcie celów i pożądaných wyników kształcenia	0,55	0,45

Nr	Treść pozycji	Φ	
		N	S
24.	N i S pomagają sobie w realizacji całego programu kształcenia z przedmiotu studiów	0,76	0,74
25.	Zrealizowanie programu z przedmiotu studiów umożliwi N i S osiągnięcie ustalonych celów kształcenia i uzyskanie pożądanych wyników	0,51	0,74

Źródło: badania własne

Z dokonanych ustaleń wynika, że wartości współczynników mocy dyskryminacyjnej ϕ ustalone dla poszczególnych pozycji S.WDNiS w Fazie Realizacji okazały się zadowalające i spełniły wymagane kryteria zarówno w próbie badanych nauczycieli, jak i studentów. W próbie nauczycieli ($N=50$), przy wymaganym kryterium 0,28, współczynniki ϕ przyjęły wartości w przedziale 0,33–0,81, a ich średnia wartość wynosi 0,64. Natomiast w grupie studentów ($N=381$), przy kryterium 0,14, współczynniki ϕ przyjęły wartości w przedziale 0,45–0,79, a ich średnia wartość wynosi 0,62.

Tabela 3 zawiera treść pozycji skali S.WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny oraz uzyskane w badaniach współczynniki mocy dyskryminacyjnej ϕ . Wymagane kryteria spełniły wszystkie pozycje S.WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny w obu badanych próbach, a ustalone wartości współczynników mocy dyskryminacyjnej ϕ okazały się zadowalające. W próbie nauczycieli ($N=50$), wobec wymaganego kryterium 0,28, analizowane współczynniki przyjęły wartości w przedziale 0,41–0,81, przy średniej 0,63. W grupie studentów ($N=381$), przy niższym kryterium 0,14 (ze względu na wielkość próby) współczynniki mocy dyskryminacyjnej ϕ poszczególnych pozycji skali przyjęły wartości w podobnym przedziale 0,45–0,80, przy średniej 0,65.

TABELA 3. Treść pozycji S.WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny oraz współczynniki mocy dyskryminacyjnej ϕ z badań nauczycieli (N) i studentów (S)

Nr	Treść pozycji	Φ	
		N	S
1.	Kontrola i ocena umożliwi N i S ustalenie stanu rzeczywistego procesu i wyników kształcenia; poziomu wiedzy i umiejętności S w fazie wstępnej, podczas realizacji procesu kształcenia i po jego zakończeniu	0,51	0,58
2.	Kontrola i ocena umożliwi N i S ustalenie braków w zakresie wiedzy i umiejętności S w fazie wstępnej, podczas realizacji procesu kształcenia i po jego zakończeniu	0,61	0,54
3.	Odpowiedzialność N za kontrolę i ocenę procesu i wyników kształcenia	0,50	0,45
4.	Odpowiedzialność S za kontrolę i ocenę procesu i wyników kształcenia	0,41	0,64
5.	Aktywność S w kontroli i ocenie procesu i wyników kształcenia	0,65	0,62
6.	Samodzielność S w kontroli i ocenie procesu i wyników kształcenia	0,45	0,54
7.	Poczucie podmiotowości S w kontroli i ocenie procesu i wyników kształcenia	0,87	0,62
8.	N i S kontrolują i oceniają swoje sposoby i warunki działania w procesie kształcenia, aby umożliwić sobie ustalenie przyczyn rzeczywistego stanu procesu kształcenia i uzyskiwanych wyników	0,80	0,80
9.	S ułatwiają N gromadzenie informacji o rzeczywistym stanie procesu i wyników kształcenia oraz ich przyczynach	0,60	0,66

Nr	Treść pozycji	Φ	
		N	S
10.	Zakres treści objętych kontrolą i oceną jest racjonalny i umożliwia S rzetelne przygotowanie się	0,61	0,71
11.	Treści będące przedmiotem kontroli i oceny są zgodne z wcześniejszymi ustaleniami N i S	0,60	0,52
12.	Stosowane przez N metody kontroli i oceny umożliwiają kontrolę i ocenę poziomu osiągnięć S, ale także stwierdzenie braków w tym zakresie	0,57	0,73
13.	Stosowane przez N metody kontroli i oceny są różnorodne i umożliwiają kontrolę i ocenę różnych przejawów aktywności S – ustnej, pisemnej, praktycznej	0,60	0,75
14.	Stosowane przez N metody kontroli i oceny umożliwiają sprawne jej przeprowadzenie i w nieodległym terminie ogłoszenie wyników	0,81	0,61
15.	Przygotowane przez N zestawy zadań/pytań ujmują całość treści będących przedmiotem kontroli i oceny i umożliwiają obiektywną kontrolę i ocenę pracy i wysiłku S	0,68	0,77
16.	Przygotowane przez N zestawy zadań/pytań są różnorodne i umożliwiają kontrolę i ocenę wiedzy, rozumienia, umiejętności poznawczych i praktycznych S	0,68	0,76
17.	Czas potrzebny S na udzielenie odpowiedzi, na przygotowane przez N zestawy zadań/pytań jest wystarczający i umożliwia S przemyślaną/wyczerpującą odpowiedź	0,73	0,58
18.	N odwołuje się do samokontroli i samooceny S i umożliwia S udział w kontroli i ocenie wzajemnej (koleżeńskej), a także dokonywanej wspólnie z N	0,54	0,58
19.	Stosowane przez N formy kontroli i oceny są różnorodne i umożliwiają kontrolę i ocenę pracy indywidualnej S, a także w grupie	0,60	0,73
20.	S przygotowują się do zaplanowanej kontroli i oceny procesu i wyników kształcenia i umożliwiają N jej przeprowadzenie w ustalonym terminie	0,54	0,50
21.	N umożliwia S udział w ustaleniu metody, terminu i czasu trwania kontroli i oceny procesu i wyników kształcenia	0,67	0,64
22.	Liczba S uczestniczących w kontroli i ocenie oraz czas jej trwania umożliwia N obiektywną ocenę poziomu wiedzy i umiejętności wszystkich S	0,47	0,72
23.	Atmosfera kontroli i oceny ułatwia N spokojną pracę, a S wykazanie się wiedzą i umiejętnościami	0,62	0,74
24.	Kontrola i ocena umożliwia N i S precyzyjne ustalenie różnic między rzeczywistym stanem procesu i wyników kształcenia (co S wie, umie i potrafi wykonać) i stanem pożądanym, określonym w celach kształcenia (co S powinien wiedzieć, umieć, potrafić)	0,73	0,72
25.	Kontrola i ocena umożliwia N i S ustalenie przyczyn występujących braków w zakresie wiedzy i umiejętności S i określa działania, które powinni podjąć N i S, aby zwiększyć swoją efektywność	0,80	0,71

Źródło: badania własne

Z analiz wynika, że wartości współczynników mocy dyskryminacyjnej Φ poszczególnych pozycji S.WDNiS w Fazie Preparacji, S.WDNiS w Fazie Realizacji oraz S.WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny, w próbie studentów i nauczycieli, spełniły wymagane kryteria, czyli w wystarczającym stopniu, a nawet wyższym niż wymagany, różnicują badane próby pod względem zmiennych, których dotyczą. Jest to istotne, ponieważ im wyższe są współczynniki mocy, tym wyższa jest rzetelność skali⁴⁴.

Kolejnym etapem standaryzacji było oszacowanie rzetelności opracowanych skal, czyli dokładności z jaką mierzą badane zmienne. W tym celu zastosowałam metodę opartą na analizie właściwości statystycznych poszczególnych pozycji i ich związku

⁴⁴ Ibidem, s. 513.

z ogólnym wynikiem testu, co umożliwia badanie zgodności wewnętrznej testu. Wykorzystałam wzór Cronbacha na współczynnik rzetelności, który stanowi uogólnienie wzoru K-R 20 Kudara i Richardsona dla pozycji ocenianych w dowolny sposób, tj. nie tylko 0–1, a jest stosowany do obliczania współczynnika rzetelności skal, których pozycje wymagają wyboru jednej z kilku możliwych kategorii odpowiedzi⁴⁵, co występuje w opracowanych skalach. Wartości współczynników rzetelności alfa-Cronbacha uzyskane dla ocenianych skal przedstawia Tabela 4. Przyjmuje się, że rzetelność $r_{tt}=0,5$ powinna być traktowana jako dolna dopuszczalna granica, a do oceny indywidualnej zupełnie wystarczy, gdy $r_{tt}=0,80$, a nawet $r_{tt}=0,75$ ⁴⁶. Ustalone wartości współczynników rzetelności r_{tt} okazały się zadowalające dla skal, zarówno w próbie studentów, jak i nauczycieli, a więc spełniają kryterium dokładności pomiarów.

TABELA 4. Rzetelność S.WDNiS w Fazie Preparacji, S.WDNiS w Fazie Realizacji oraz S.WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny – współczynniki alfa-Cronbacha (r_{tt})

Badani	Współczynniki alfa-Cronbacha (r_{tt})		
	S.WDNiS w Fazie Preparacji	S.WDNiS w Fazie Realizacji	S.WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny
Studenci	0,910	0,920	0,929
Nauczyciele	0,882	0,925	0,917

Źródło: badania własne

Kolejnym działaniem mającym na celu standaryzację S. WDNiS w Fazie Preparacji, S. WDNiS w Fazie Realizacji oraz S. WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny była normalizacja uzyskanych wyników. Każda ze skal składała się z 25 pozycji i badani – nauczyciele i studenci ustosunkowywali się do treści twierdzeń poprzez dokonanie oceny wykorzystując skalę szacunkową 5-elementową (5–1 pkt.), a więc wynik dla każdej ze skal może zawierać się w obszarze zmienności od 25 do 125 punktów. Wyniki oceny zostały znormalizowane poprzez przekształcenie wyników surowych na skalę stenową. Przyjęłam następującą interpretację skali stenowej: wyniki z przedziału: 1–4 sten – niskie, 5–6 sten – przeciętne, 7–10 sten – wysokie⁴⁷. W badaniach uczestniczyli nauczyciele i studenci, a „różne populacje mogą ujawniać tendencje do uzyskiwania różnych wyników”⁴⁸ dlatego dokonałam przekształcenia wyników surowych uzyskanych przez nauczycieli i studentów (Tabela 5).

⁴⁵ Ibidem, s. 473–475.

⁴⁶ Ibidem, s. 463 i 506.

⁴⁷ Ibidem, s. 541–543.

⁴⁸ K. Rubacha, *Metodologia...*, op. cit., s. 76.

TABELA 5. Normy stenowe dla wyników surowych S. WDNiS w Fazie Preparacji, S. WDNiS w Fazie Realizacji oraz S. WDNiS w Fazie Kontroli i oceny

Faza procesu kształcenia	Badani	Wyniki niskie 1–4 sten	Wyniki przeciętne 5–6 sten	Wyniki wysokie 7–10 sten
SWDNiS w Fazie Preparacji	Nauczyciele	25–75	76–90	91–125
	Studenci	25–71	72–85	86–125
SWDNiS w Fazie Realizacji	Nauczyciele	25–86	87–103	104–125
	Studenci	25–78	79–91	92–125
SWDNiS w Fazie Kontroli i oceny	Nauczyciele	25–85	86–101	102–125
	Studenci	25–74	75–89	90–125

Źródło: badania własne

Wysoka suma wyników na każdej ze skal była równoznaczna z wysokim poziomem współdziałania dydaktycznego. Opracowane skale wykorzystywałam jako narzędzia badawcze do oceny poziomu współdziałania dydaktycznego przez nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia (Aneks 4).

6.3. Ankieta, kwestionariusz ankiety, wywiad i analiza dokumentów

W celu zgromadzenia materiału empirycznego w badaniach zastosowałam także metodę ankiety, wywiadu swobodnego i analizy dokumentów. Opracowane narzędzie badawcze – kwestionariusz ankiety (identyczny dla nauczycieli i studentów) zawierał trzy części – dotyczącą współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji, realizacji oraz kontroli i oceny (Aneks 4). W badaniach próbnych nastąpiła weryfikacja kwestionariusza ankiety – treści i liczby zawartych pytań. Pytania otwarte i zamknięte umożliwiły uzyskanie opinii nauczycieli i studentów na temat potrzeby (lub nie) współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia, a jednocześnie zawierały prośbę o uzasadnienie wypowiedzi. Wystąpiły tu także pytania – skale, które umożliwiały badanym wskazanie, w jakim zakresie i w jakim stopniu – w ich ocenie potrzebne jest współdziałanie nauczycieli i studentów. Treść otwartych pytań dotyczyła także uwarunkowań sprzyjających i utrudniających współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia, związanych z właściwościami nauczycieli, studentów, a także zależnych od okoliczności, przy czym badani byli proszeni o uzasadnienie swoich wypowiedzi. Ponadto pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety umożliwiły wypowiedzi badanych na temat potrzebnych (lub nie) zmian we współdziałaniu dydaktycznym nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia i zawierały prośbę o uzasadnienie wyrażonej opinii.

Gromadzony materiał empiryczny został wzbogacony o dane uzyskane z wywiadów swobodnych ze studentami i nauczycielami, dotyczących kontekstów społecznych współdziałania dydaktycznego. Przeprowadzone wywiady były jawne, indywidualne i zbiorowe, zawierały pytania otwarte, nieskategoryzowane, a odbywały się zwykle po przeprowadzeniu badań. Pytania o założenia i rzeczywistość współdziałania dydaktycznego stanowiły dla badanych dodatkową okazję na uzasadnienie swoich opinii, podejmowanie próby jej zrozumienia przez innych, ale także na podjęcie dyskusji z argumentami i doświadczeniami innych uczestników procesu kształcenia, co stwarzało możliwość poznania dodatkowych aspektów badanego problemu.

W badaniach zastosowałam także analizę dokumentów, treści raportów m.in. opublikowanych przez Komisję Europejską o modernizacji europejskiego szkolnictwa wyższego, o stanie i perspektywach rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego. Ich analiza wskazała na konteksty, wieloaspektowe uwarunkowania i perspektywy funkcjonowania polskiego szkolnictwa wyższego. Istotnymi dokumentami w aspekcie kształcenia pedagogów były m.in. Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków i poziomów, a także wzorcowych efektów kształcenia, które precyzowały kierunki pożądanych zmian. Ponadto analizie poddałam także treść regulaminów studiów na kierunku pedagogika (głównie z uniwersytetów), w których sprecyzowane są prawa i obowiązki studentów, organizacja studiów, a także wymagania związane z zaliczeniem ich kolejnych etapów.

W celu opracowania wyników badań wykorzystywałam metody statystyczne. Zastosowanie statystyki opisowej umożliwiło obliczenie wskaźników struktury, miar tendencji centralnej – średniej arytmetycznej, mediany, dominanty, a także miar zmienności – odchylenia standardowego i współczynnika asymetrii. Weryfikację hipotez umożliwiło zastosowanie nieparametrycznego testu niezależności Chi-kwadrat (χ^2) oraz parametrycznego testu Z istotności różnic (tzw. statystyka Z) dla dużych prób.

7. Teren i czas badań, dobór badanych prób oraz ich charakterystyka

Teren badań stanowiły dwa uniwersytety, Uniwersytet Szczeciński – Instytut Pedagogiki i Uniwersytet w Białymstoku – Wydział Pedagogiki i Psychologii. Uniwersytet Szczeciński utworzono w 1985 roku, a Uniwersytet w Białymstoku w roku 1997 i charakteryzuje je niezbyt długa tradycja uniwersytecka, przez wiele lat funkcjonowały jako największe szkoły wyższe w swoich regionach, usytuowanych na przeciwległych krańcach Polski. Środowiska społeczno-kulturowe obu uczelni posiadają podobne cechy, ponieważ teren obecnego województwa zachodniopomorskiego, po II wojnie światowej w znaczącym stopniu zasiedliła ludność przesiedlona z ziem

byłego ZSRR oraz z wschodnich województw Polski z granic po 1945 roku⁴⁹. W obu uniwersytetach proces kształcenia na kierunku pedagogika był realizowany na podstawie tych samych standardów kształcenia. Jednocześnie poziom i warunki rozwoju ekonomicznego w obu regionach, które pośrednio oddziałują na studentów i nauczycieli, ich potrzeby, cele, oczekiwania i możliwości, były i są odmienne. Badania pilotażowe przeprowadziłam w maju 2009 roku, a badania właściwe wśród studentów i nauczycieli z kierunku pedagogika w wymienionych jednostkach organizacyjnych zostały przeprowadzone od października 2009 do lutego 2011.

Przeprowadzenie badań wymagało celowego i losowego doboru studentów oraz losowego doboru nauczycieli akademickich. Celowy dobór polegał na doborze do badań tych studentów, którzy posiadali średnią studiów za ostatni rok nauki, co było zmienną istotną z punktu widzenia celu badań. Dlatego w badaniach nie uczestniczyli studenci I roku pedagogiki, studiów pierwszego stopnia⁵⁰. W roku akademickim 2009/2010 populacja studentów na kierunku pedagogika w Instytucie Pedagogiki US wynosiła ok. 1800 (bez studentów I roku studiów pierwszego stopnia), a liczba zatrudnionych nauczycieli akademickich – 50. W tym czasie na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UwB studiowało ok. 3 300 osób (bez studentów I roku studiów pierwszego stopnia), a zajęcia dydaktyczne realizowało 114 nauczycieli. Wskazane liczby studentów i nauczycieli stanowiły populację z której losowałam badanych. W celu pozyskania prób reprezentatywnych studentów z obu uczelni dokonałam losowego doboru prób badawczych stosując dobór wielostopniowy⁵¹, który polegał na podzieleniu obu populacji studentów na studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, w każdej z nich wyodrębnienie studentów studiów pierwszego i drugiego stopnia (w tym 5-letnich), a w nich studentów poszczególnych lat. W badaniach uczestniczyło 479 studentów pedagogiki z US i 687 studentów z UwB, ogółem 1166 badanych (Tabela 6).

Wśród badanych z obu uniwersytetów ponad połowę stanowili studenci studiów niestacjonarnych (54,5%). Jednocześnie ponad 60% badanych, w podobnym odsetku z obu uczelni, było studentami studiów drugiego stopnia lub 5-letnich, a wśród nich po ok. 15–18% stanowili studenci poszczególnych lat – I i II roku, a także IV i V roku studiów magisterskich. Natomiast wśród studentów studiów pierwszego stopnia więcej studiowało na II roku – ok. 25% niż na roku III – 13%. Badani reprezentują różne specjalności i w obu uczelniach – największy odsetek stanowili studenci pedagogiki wczesnoszkolnej lub pokrewnych (ok. 45%) i opiekuńczo-wychowawczej (38%), przy

⁴⁹ K. Kersten, *Kształtowanie stosunków ludnościowych*, (w:) F. Ryszka (red.), *Polska Ludowa*, Ossolineum, Wrocław, 1974, s. 74–168.

⁵⁰ Studenci I roku studiów drugiego stopnia posiadali średnią studiów za III rok studiów pierwszego stopnia.

⁵¹ K. Rubacha, *Metodologia badań...*, op. cit., s. 121–122.

znacznie mniejszym odsetku studentów resocjalizacji i pedagogiki pracy socjalnej (15%). Rozkład badanych według płci jest typowy dla kierunku pedagogika, dominują kobiety – ponad 94%. Studentów uczestniczących w badaniach charakteryzował zróżnicowany poziom osiągnięć w studiach, w całej badanej próbie ponad 46% wskazało na poziom średni, nieco mniej wysoki – 36%, a najmniej niski – ok. 17%, przy czym relatywnie więcej studentów o wysokiej średniej studiów i mniej o niskiej wystąpiło wśród badanych z UwB niż z US.

TABELA 6. Charakterystyka badanych studentów wg cech

Studenci		Uniwersytet				Ogółem	
		US		UwB			
		L	%	L	%	L	%
Poziom osiągnięć w studiach	Wysoki	155	32,3	270	39,3	425	36,4
	Średni	236	49,3	307	44,7	543	46,6
	Niski	88	18,4	110	16,0	198	17,0
	Ogółem	479	100,0	687	100,0	1166	100,0
Rok studiów	II rok ^A	122	25,5	167	24,3	289	24,8
	III rok ^A	65	13,6	93	13,5	158	13,5
	I rok ^B	76	15,9	113	16,5	189	16,2
	II rok ^B	88	18,3	62	9,0	150	12,9
	IV rok ^C	77	16,0	139	20,2	216	18,5
	V rok ^C	51	10,7	113	16,5	164	14,1
	Ogółem	479	100,0	687	100,0	1166	100,0
Tryb studiów	Stacjonarne	211	44,0	319	46,4	530	45,5
	Niestacjonarne	268	56,0	368	53,6	636	54,5
	Ogółem	479	100,0	687	100,0	1166	100,0
Poziom studiów	I stopień	187	39,0	260	37,8	447	38,3
	II stopień	292	61,0	427	62,2	719	61,7
	Ogółem	479	100,0	687	100,0	1166	100,0
Specjalność	PW ^D	226	47,2	306	44,5	532	45,6
	POW	180	37,6	269	39,2	449	38,5
	RES ^E	73	15,2	112	16,3	185	15,9
	Ogółem	79	100,0	687	100,0	1166	100,0
Płeć	Kobieta	445	92,9	654	95,2	1099	94,2
	Mężczyzna	34	7,1	33	4,8	67	5,8
	Ogółem	479	100,0	687	100,0	1166	100,0

^A – studia I stopnia; ^B – studia II stopnia; ^C – studia magisterskie 5-letnie; ^D – pedagogika wczesnoszkolna, w tym edukacja elementarna i integracyjna oraz pedagogika wczesnoszkolna z przedszkolną; ^E – resocjalizacja, w tym pedagogika pracy socjalnej i resocjalizacyjnej

Źródło: badania własne

W badaniach zastosowałam losowy dobór nauczycieli i uczestniczyło w nich 55⁵², w tym 45 (ponad 82%) z UwB i 10 (18%) z US, a ich charakterystykę zawiera Tabela 7.

TABELA 7. Charakterystyka badanych nauczycieli wg cech

Nauczyciele		Uniwersytet				Ogółem	
		US		UwB			
		L	%	L	%	L	%
Tytuł zawodowy/stopień naukowy	mgr	-	-	15	33,3	15	27,3
	dr	10	100,0	23	51,1	33	60,0
	dr hab.	-	-	7	15,6	7	12,7
	Ogółem	10	100,0	45	100,0	55	100,0
Staż pracy	do 10 lat	-	-	18	40,0	18	32,7
	11–20 lat	6	60,0	9	20,0	15	27,3
	powyżej 20 lat	4	40,0	18	40,0	22	40,0
	Ogółem	10	100,0	45	100,0	55	100,0
Płeć	kobieta	6	60,0	33	73,3	39	70,9
	mężczyzna	4	40,0	12	26,7	16	29,1
	Ogółem	10	100,0	45	100,0	55	100,0

Źródło: badania własne

Wśród nauczycieli dominowali doktorzy – 60%. Magistrowie stanowili 27%, a doktorzy habilitowani ponad 12% (przy czym z US w badaniach uczestniczyli doktorzy). Staż pracy badanych nauczycieli był zróżnicowany. Najliczniejszą grupę z uwagi na staż pracy, w obu uczelniach stanowili nauczyciele o najdłuższym stażu (powyżej 20 lat) – 40%, ale także co trzeciego badanego (z UwB) charakteryzował czas pracy do 10 lat. Rozkład płci badanych jest typowy dla nauczycieli pracujących na kierunku pedagogika – ponad 70% to kobiety.

8. Organizacja i przebieg badań

Opracowany program badawczy ujmował kilka etapów. W pierwszym opracowałam teoretyczne podstawy badań oraz projekt narzędzi badawczych – skal do badania współdziałania nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia oraz kwestionariuszy ankiet. Wstępna wersja każdej ze skal zawierała po 32 pozycje, a kwestionariusz ankiety 4 rozbudowane pytania otwarte.

⁵² Jeśli wielkość badanej próby, $N > 50$ można obliczać wskaźniki struktury, por. R. Szwed, *Metody statystyczne w naukach społecznych*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009, s. 47.

W kolejnym etapie postępowania badawczego, w maju 2009, w celu sprawdzenia przydatności narzędzi badawczych i komunikatywności języka badań przeprowadziłam badania pilotażowe wśród 67 studentów i 5 nauczycieli UwB, a po ich zakończeniu odbyła się dyskusja w grupie badanych, co spowodowało korekty w opracowanych skalach. Dalszy etap postępowania badawczego to badania próbne, w których na próbie 381 studentów i 50 nauczycieli wykonałam standaryzację opracowanych skal: oszacowanie mocy dyskryminacyjnej poszczególnych pozycji skali w trzech fazach procesu kształcenia, przy pomocy współczynnika korelacji punktowo-czteropółowej ϕ ; ustalenie rzetelności skal na podstawie współczynników alfa-Cronbacha (r_{tt}); znormalizowanie wyników surowych dla poszczególnych skal poprzez przekształcenie wyników surowych na skale stenowe. Standaryzację opracowanych skal wykonałam oddzielnie dla wyników badań nauczycieli i studentów.

W badaniach zasadniczych przeprowadzanych od października 2009 do lutego 2011 wśród studentów i nauczycieli z kierunku pedagogika w Instytucie Pedagogiki US oraz na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UwB uczestniczyło 1 166 studentów i 55 nauczycieli. Większość badań przeprowadziłam osobiście, ale nie mogłabym zrealizować całości, gdyby nie życzliwość Władz i niektórych nauczycieli Instytutu Pedagogiki US, za co serdecznie dziękuję. Badania przebiegały w atmosferze życzliwości, szczególnie studenci, a rzadziej nauczyciele chętnie udzielali wypowiedzi. Respondenci wyrażali opinie, że wypełnianie narzędzi badawczych było okazją do autorefleksji nad współdziałaniem dydaktycznym nauczycieli i studentów, jego istotą, uwarunkowaniami, ale także niektórzy zwracali uwagę na ich obszerność i czasochłonność.

9. Charakterystyka analizy wyników badań

Zgromadzony materiał empiryczny jest moim zdaniem przydatny pod względem poznawczym. Wszyscy badani wyrazili swoją ocenę współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia. Niektórzy studenci, także nauczyciele nie udzielili odpowiedzi na pytania otwarte lub wystąpiły tylko wypowiedzi częściowe.

W badaniach uzyskałam bardzo obszerny materiał empiryczny. Wyniki badań S. WDNiS w Fazie Preparacji, S. WDNiS w Fazie Realizacji oraz S. WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny uzyskane przez studentów i nauczycieli poddałam analizie na podstawie: charakterystyk liczbowych rozkładu wyników surowych – średniej arytmetycznej, mediany, dominanty, a także miar zmienności – odchylenia standardowego i współczynnika asymetrii; norm stenowych dla wyników surowych, które umożliwiły wyodrębnienie grup studentów i nauczycieli oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w fazach nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko

(+WDNiS); średnich arytmetycznych ocen elementów współdziałania (celów, podmiotów, przedmiotu, treści, metod, środków, form organizacyjnych, warunków wewnętrznych i zewnętrznych oraz rezultatów) uzyskanych przez studentów i nauczycieli oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w kolejnych fazach nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS).

W celu ustalenia różnic między średnimi ocenami studentów i nauczycieli dotyczącymi poszczególnych elementów współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia, zastosowałam test istotności różnic (statystyka Z) w grupach badanych oceniających jego poziom w fazach nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS), a wyniki analiz przedstawiam w 9 tabelach.

Złożoność przedmiotu badań, niezbędność ujęcia trzech faz procesu kształcenia, analiza wielu zmiennych niezależnych szczegółowych, potrzeba zestawienia ich ze zmienną zależną, ze zmiennymi pośredniczącymi (charakteryzującymi studentów i nauczycieli) w celu poszukiwania związków, prawidłowości spowodowała, że wyniki badań zostały zawarte w bardzo wielu tabelach analitycznych, szczegółowo ujmujących liczby (co umożliwiło zastosowanie testu niezależności Chi-kwadrat (χ^2) i rozkłady procentowe wyników badań dla dwóch zmiennych, np. materiał empiryczny będący podstawą do analizy związków między zmiennymi w rozdz. V był zawarty w 24 tabelach, w rozdz. VI – w 60 tabelach, w rozdz. VII – w 140 tabelach, w rozdz. VIII–XIII – w 408 tabelach, w rozdz. XIV – w 60 tabelach. Dlatego w celu zapewnienia przejrzystości analiz w tym opracowaniu przedstawiam 19 tabel syntetycznych, zawierających zestawienie uzyskanych związków, prawidłowości (lub ich braku). Jednocześnie dokonując analizy uzyskanych związków odwoływałam się do rozkładu procentowego wyników badań zawartych w tabelach analitycznych, które nie zostały tu zamieszczone.

Prezentując wyniki badań współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w kolejnych rozdziałach (rozdz. V–XIV) przedstawiam na wstępie oceny badanych dotyczące wyodrębnionych elementów systemu współdziałania (celów, podmiotów, przedmiotu, treści, metod, środków, form organizacyjnych, warunków i rezultatów) wyrażone przez studentów i nauczycieli oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w fazach nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS). W dalszej części rozdziałów dokonuję weryfikacji hipotez o istnieniu związku między poziomem współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w zakresie poszczególnych elementów systemu współdziałania w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach, poprzez analizę związku między tymi zmiennymi, w każdej z wyodrębnionych grup studentów oddzielnie, a także wśród ogółu badanych. W kolejnej części prezentuję analizę uwarunkowań oceny współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studen-

tów oraz jakości kształcenia związanych z cechami studentów (poziom i tryb studiów, środowisko uczelni, płeć), jak również nauczycieli (tytuł zawodowy/stopień naukowy, staż pracy, środowisko uczelni, płeć). W końcowej części poszczególnych rozdziałów wskazuję na znaczenie współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w zakresie poszczególnych elementów systemu dla jakości kształcenia.

Analizę wyników badań z wykorzystaniem metod ilościowych wzbogacam zastosowaniem metod jakościowych, co umożliwiło poznanie szerszego kontekstu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia (rozdz. XV). Wykorzystany w badaniach kwestionariusz ankiety (identyczny dla nauczycieli i studentów) zawierał pytania otwarte o potrzebę współdziałania dydaktycznego, uwarunkowania sprzyjające i utrudniające związane z właściwościami nauczycieli, studentów i okoliczności, zmiany w tym zakresie w fazach procesu kształcenia. Materiał empiryczny zgromadzony przy pomocy pytań otwartych poddałam analizie poprzez pogrupowanie odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli i studentów, a także ustalenie wspólnych kategorii. Szczegółowa analiza treści zawartych w wolnych wypowiedziach w wymienionych zakresach umożliwiła wyodrębnienie w każdej z faz procesu kształcenia grup studentów i nauczycieli wskazujących na różne kategorie uwarunkowań. Ze zgromadzonego materiału empirycznego wynikało, że niektórzy nauczyciele i studenci udzielali krótkich odpowiedzi, inni zaś bardziej rozbudowanych i chociaż czasem badani pominęli je, to ogólna suma wskazań w każdej fazie procesu kształcenia przekroczyła liczbę osób, które udzieliły odpowiedzi. W związku z tym przy obliczaniu wskaźników procentowych dotyczących odsetka badanych, którzy w swej wypowiedzi wskazali określone kategorie uwarunkowań i w wyodrębnionych wewnątrz nich, w dalszych analizach szczegółowych kategoriach przyjąłam, że 100% stanowi suma wszystkich wskazań, większa niż liczba osób, które udzieliły odpowiedzi na poszczególne pytania. Taki zabieg umożliwił porównanie (na podstawie wskaźników struktury) ocen obu badanych grup w analizowanych zakresach. Jednocześnie analizy zostały wzbogacone o najbardziej interesujące, wolne wypowiedzi badanych, które umożliwiły poznanie szerszego kontekstu społecznego współdziałania dydaktycznego, indywidualnych doświadczeń i ocen, czasem nasączonych silnymi, ambiwalentnymi emocjami.

■

ROZDZIAŁ V

Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów a jakość kształcenia w świetle analizy wyników badań

W tej części pracy przedstawiam stan współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia w ocenie studentów i nauczycieli na podstawie wyników badań S.WDNiS w Fazie Preparacji, S.WDNiS w Fazie Realizacji oraz S.WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny, które umożliwiły wyodrębnienie grup studentów i nauczycieli oceniających jego poziom w fazach – nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS). Ponadto analizuję wyniki badań dotyczące związku między poziomem współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach w każdej z grup. W dalszej części przedstawiam ogólną ocenę stanu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia w opinii studentów, w kontekście charakteryzujących ich zmiennych – poziom studiów (studia pierwszego i drugiego stopnia), tryb studiów (stacjonarne, niestacjonarne), środowisko uczelni (US – Uniwersytet Szczeciński, UwB – Uniwersytet w Białymstoku), płeć (kobieta, mężczyzna), jak również wyrażoną przez nauczycieli w aspekcie następujących zmiennych – tytuł zawodowy/stopień naukowy (mgr, dr, dr hab.), staż pracy (do 10 lat, 11–20 lat, powyżej 20 lat), środowisko uczelni (US – Uniwersytet Szczeciński, UwB – Uniwersytet w Białymstoku), płeć (kobieta, mężczyzna)¹.

¹ Wymienione zmienne uwzględnione są w analizach wyników badań w kolejnych rozdziałach dotyczących celów, podmiotów współdziałających, przedmiotu, treści, metod, środków, form organizacyjnych, warunków i rezultatów współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia.

1. Analiza wyników badań S. WDNiS w Fazie Preparacji, S. WDNiS w Fazie Realizacji oraz S. WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny

Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów w procesie kształcenia jest systemem, który charakteryzują wzajemnie powiązane i współzależne fazy oraz ich elementy. Dlatego stan współdziałania dydaktycznego warunkuje jego poziom w powiązanych fazach preparacji, realizacji oraz kontroli i oceny (i ich elementach)². Do oceny stanu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia wykorzystałam narzędzie badawcze własnego autorstwa – S. WDNiS w Fazie Preparacji, S. WDNiS w Fazie Realizacji oraz S. WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny. Opracowane skale zawierają po 25 pozycji identycznych dla nauczycieli i studentów. Osoba badana dokonuje oceny każdej z nich w skali od 5 do 1 punktu. Wynik każdej ze skal zawiera się w przedziale od 25 do 125 punktów. Wysoka suma wyników oznacza wysoki poziom współdziałania nauczycieli i studentów. Ogólna ocena stanu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia uwzględnia sumatywnie ocenę przyjętych elementów systemu współdziałania dydaktycznego³. W Tabeli 8 przedstawiam charakterystyki liczbowe rozkładu wyników surowych uzyskanych przy pomocy skal przez studentów i nauczycieli.

TABELA 8. 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=1 166) i nauczycieli (N=55)*

Skala WDNiS w fazach	Badani	Charakterystyki liczbowe rozkładu wyników surowych						
		\bar{x}	D	M_e	X_{\min}	X_{\max}	s_x	A_3
Preparacja	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
Realizacja	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
Kontrola i ocena	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

* – \bar{x} – średnia arytmetyczna; D – dominanta; M_e – mediana; X_{\min} – wynik minimalny; X_{\max} – wynik maksymalny; s_x – odchylenie standardowe; A_3 – współczynnik asymetrii

Źródło: badania własne

² Zob. rozdz. III, pkt 2.2.1.

³ Oceny poszczególnych elementów systemu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia są przedmiotem szczegółowych analiz w dalszych częściach opracowania.

Z analizy rezultatów badań S. WDNiS w Fazie Preparacji wynika, że średni wynik studentów ($\bar{x}=78,9$) był niższy niż nauczycieli ($\bar{x}=84,1$). 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 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 preparacji wyżej niż wskazują na to wartości średnich arytmetycznych. Jednocześnie z analiz wynika, że występujące tu różnice między średnimi arytmetycznymi ocen wyrażonych przez studentów i nauczycieli są istotne statystycznie ($Z_{emp.}=2,93$, $p<0,01$).

Interesujący rozkład wyników surowych wystąpił w badaniu SWDNiS w Fazie Realizacji. Średnie arytmetyczne ocen poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w obu grupach są tu wyższe niż w fazie preparacji, przy czym tę fazę nauczyciele ocenili zdecydowanie wyżej ($\bar{x}=95,6$) niż studenci ($\bar{x}=85,3$). 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 przesuniętym 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 ocenach studentów dominuje wynik 85,8 i jest 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 ($A_s=-0,01$). Natomiast rozkład wyników surowych w grupie nauczycieli wykazuje kształt zbliżony do normalnego, o lekkiej asymetrii lewostronnej ($A_s=-0,32$), podobnie jak w fazie preparacji, co oznacza, że nieco więcej nauczycieli oceniło współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów w fazie realizacji procesu kształcenia wyżej niż wskazują na to średnia arytmetyczna ($\bar{x}=95,6$). Występujące tu różnice między średnimi arytmetycznymi ocen nauczycieli i studentów są także istotne statystycznie ($Z_{emp.}=5,55$, $p<0,01$).

Charakterystyki liczbowe rozkładu wyników surowych uzyskanych przy pomocy SWDNiS 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. Średnia arytmetyczna ocen poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w tej fazie, w grupie studentów wynosi 82,4 i tak, jak

we wcześniejszych fazach, jest niższa od średniej uzyskanej przez nauczycieli ($\bar{x}=92,2$). W obu badanych grupach rozproszenie wyników od średniej arytmetycznej, a więc zróżnicowanie ocen poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów 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 z analizy wyników surowych ocen współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazie kontroli i oceny wynika, że w obu badanych grupach występują tu najwyższe wartości dominant (w porównaniu do ocen z 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. Z wartości współczynnika asymetrii wynika, 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. Występujące tu różnice między średnimi ocenami studentów i nauczycieli okazały się istotne statystycznie ($Z_{emp.}=5,20, p<0,01$).

Z analizy charakterystyk liczbowych rozkładu wyników surowych uzyskanych przez nauczycieli i studentów przy pomocy S. WDNiS w Fazie Preparacji, S. WDNiS w Fazie Realizacji oraz S. WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny wynikają następujące wnioski:

- średnie ocen współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w grupie studentów są niższe niż wśród nauczycieli we wszystkich fazach procesu kształcenia, a występujące różnice między średnimi są istotne statystycznie;
- najwyższe średnie ocen współdziałania dydaktycznego wystąpiły wśród nauczycieli i studentów w fazie realizacji, a najniższe w preparacji;
- względnie największe zróżnicowanie ocen, ich rozproszenie od średniej arytmetycznej, w obu badanych próbach charakteryzuje fazę realizacji, a 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 ocen fazy preparacji oraz kontroli i oceny (więcej ocen wyższych od średniej arytmetycznej), a najmniejsza w fazie realizacji.

Przedstawiona analiza charakterystyk liczbowych rozkładu wyników surowych uzyskanych przez badanych skalami współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia umożliwia tylko opis rezultatów badań. Pozostaje jednak problem interpretacji wyników surowych uzyskanych przez poszczególnych badanych. Dlatego wyniki oceny współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów uzyskane przez badanych w fazach procesu kształcenia zostały znormalizowane poprzez przekształcenie wyników surowych na skalę stenową, w której wyniki z przedziału 1–4 sten uznawane są jako niskie, 5–6 sten przeciętne, a 7–10 sten wysokie. Oddzielnie przekształciłam wyniki surowe, uzyskane przez studentów i nauczycieli w badaniach poszczególnymi skalami. W rezultacie wyniki nauczycieli i studentów uzyskane w fazach procesu kształcenia przy pomocy skal WDNiS zinterpretowałam na trzech poziomach – niskim, przeciętnym i wysokim (Tabela 9).

TABELA 9. Normy stenowe i rozkład wyników badań S.WDNiS w Fazie Preparacji, S.WDNiS w Fazie Realizacji oraz S.WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny badanych studentów (S), N=1 166 i nauczycieli (N), N=55

Skala WDNiS w fazach procesu kształcenia	Badani	Normy stenowe dla wyników surowych						Ogółem
		Niskie 1–4 sten		Przeciętne 5–6 sten		Wysokie 7–10 sten		
Preparacja	S	25–71	L 336 % 28,8	72–85	L 460 % 39,5	86–125	L 370 % 31,7	L 1 166 % 100,0
	N	25–75	L 15 % 27,3	76–90	L 23 % 41,8	91–125	L 17 % 30,9	L 55 % 100,0
Realizacja	S	25–78	L 344 % 29,5	79–91	L 456 % 39,1	92–125	L 366 % 31,4	L 1 166 % 100,0
	N	25–86	L 14 % 25,5	87–103	L 24 % 43,6	104–125	L 17 % 30,9	L 55 % 100,0
Kontrola i ocena	S	25–74	L 324 % 27,8	75–89	L 492 % 42,2	90–125	L 350 % 30,0	L 1 166 % 100,0
	N	25–85	L 16 % 29,1	86–101	L 22 % 40,0	102–125	L 17 % 30,9	L 55 % 100,0

Źródło: badania własne

Analiza ocen współdziałania dydaktycznego wyrażonych przez nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia, na podstawie norm stenowych wykazuje, że uzyskane rozkłady wyników są zbliżone do normalnego, o lekkim spłaszczeniu. Występują niewielkie różnice między ocenami studentów i nauczycieli. Największy odsetek badanych studentów i nauczycieli – ok. 40%, przeciętnie ocenia poziom współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji, ale jednocześnie po ok. 30% badanych nisko lub

wysoko. W fazie realizacji, nisko ocenia poziom współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów, udzielania wzajemnej pomocy, umożliwiania i ułatwiania prawie co trzeci student, ale także ok. 25% nauczycieli. Na poziomie przeciętnym postrzega te relacje nieco więcej nauczycieli (44%) niż studentów (39%), a jednocześnie wysoko je ocenia po ok. 30% badanych z obu grup. Podobne oceny w fazie kontroli i oceny – po ok. 30% ocenia nisko, po ok. 40% przeciętnie i prawie co trzeci badany wysoko.

Analiza rozkładu wyników badań na podstawie norm stenowych upoważnia do sformułowania kilku wniosków:

- uzyskane rozkłady ocen poziomu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia w grupie studentów i nauczycieli są zbliżone do normalnego, o lekkim spłaszczeniu;
- względnie największy odsetek niskich ocen poziomu współdziałania dydaktycznego odnotowano u studentów w fazie realizacji (29,5%), a w grupie nauczycieli w kontroli i ocenie (29,1%);
- stan systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia nie może satysfakcjonować – w ocenie badanych dominuje przeciętny poziom współdziałania w fazach (40%), ale także po ok. 30% z obu grup wyraża skrajne oceny – wysoką lub niską. Ze względu na powiązanie faz w systemie, poziom współdziałania w nich wzajemnie się warunkuje, w preparacji oddziałuje na realizację, a z nich na kontrolę i ocenę, z której potencjalnie, ponownie na preparację.

Ustalenie trzech poziomów oceny współdziałania dydaktycznego umożliwiło wyodrębnienie grup studentów i nauczycieli oceniających w fazach procesu kształcenia – nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS). Jednocześnie z przyjętych ustaleń wynika, że poziom współdziałania nauczycieli i studentów we współzależnych fazach określa jakość efektów w zakresie powiązanych wzajemnie elementów systemu – celów, współdziałania podmiotów, przedmiotu, treści, metod, środków, form organizacyjnych, warunków (wewnętrznych i zewnętrznych) i rezultatów współdziałania. Dlatego analiza średnich ocen dla twierdzeń dotyczących wymienionych elementów umożliwi wnikięcie w oceny studentów i nauczycieli oceniających poziom współdziałania dydaktycznego nisko, przeciętnie lub wysoko, a jednocześnie ułatwi rozpoznanie ocen, ich elementów składowych (Tabela 10).

Analiza ocen cząstkowych poszczególnych poziomów oceny współdziałania dydaktycznego pozwala stwierdzić, że studenci oceniali niżej niż nauczyciele w prawie wszystkich elementach w fazach procesu kształcenia. W fazie preparacji, niezależnie od ogólnej oceny poziomu współdziałania dydaktycznego – niskiej, przeciętnej czy wysokiej, najniżej ocenili zarówno studenci, jak i nauczyciele zestaw twierdzeń dotyczących treści i metod współdziałania dydaktycznego – średnie ocen stu-

TABELA 10. Średnie arytmetyczne ocen elementów systemu współdziałania uzyskane przez studentów (S) i nauczycieli (N) oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS)*

Faza procesu kształcenia	Elementy systemu współdziałania dydaktycznego	Średnia arytmetyczna ocen					
		-WDNiS		WDNiS		+WDNiS	
		S	N	S	N	S	N
Preparacja	Cele	3,12	3,30	3,59	3,65	4,00	4,47
	Współdziałanie podmiotów	2,92	2,78	3,44	3,13	3,93	4,07
	Przedmiot	2,90	3,23	3,41	3,49	4,01	3,85
	Treści	1,77	2,03	2,49	2,93	3,44	3,70
	Metody	2,05	2,13	2,83	3,32	3,63	3,52
	Środki	2,33	3,11	2,94	3,31	3,60	3,99
	Formy organizacyjne	1,99	2,36	2,76	2,97	3,53	3,76
	Warunki:						
	wewnętrzne	2,17	2,43	2,87	3,23	3,56	3,46
	zewnętrzne	2,41	2,39	3,12	3,56	3,79	3,90
	Rezultaty	2,99	3,63	3,62	4,13	4,12	4,64
Realizacja	Cele	2,80	3,21	3,37	3,60	3,91	4,22
	Współdziałanie podmiotów	2,90	2,85	3,43	3,53	4,04	4,18
	Przedmiot	2,11	3,17	2,78	4,14	3,77	4,73
	Treści	2,52	3,35	3,15	4,10	3,91	4,49
	Metody	2,40	3,13	3,09	3,69	3,85	4,58
	Środki	2,93	3,04	3,71	3,77	4,21	4,31
	Formy organizacyjne	2,54	3,06	3,24	3,83	3,97	4,64
	Warunki:						
	wewnętrzne	3,24	3,39	3,91	4,16	4,34	4,73
	zewnętrzne	3,18	3,39	3,85	3,89	4,29	4,17
	Rezultaty	2,65	3,17	3,38	3,75	4,04	4,39
Kontrola i ocena	Cele	2,86	3,37	3,48	4,09	3,99	4,47
	Współdziałanie podmiotów	2,66	2,82	3,30	3,41	3,94	3,95
	Przedmiot	2,46	2,46	3,19	3,20	3,88	3,96
	Treści	2,67	3,60	3,29	4,24	3,95	4,61
	Metody	2,59	3,12	3,34	4,01	4,02	4,64
	Środki	2,48	3,18	3,19	4,08	3,94	4,58
	Formy organizacyjne	2,32	2,87	3,04	3,52	3,85	4,29
	Warunki:						
	wewnętrzne	2,76	2,99	3,33	3,56	3,94	4,17
	zewnętrzne	2,61	2,90	3,33	3,63	4,01	4,14
	Rezultaty	2,51	2,78	3,22	3,65	3,93	4,05

* – oceny dokonywano w skali 5–1

Źródło: badania własne

dentów odpowiednio – 1,77; 2,49; 3,44 oraz 2,05; 2,83; 3,63, a nauczycieli – 2,03; 2,93; 3,70 oraz 2,13; 3,32; 3,52. Szczególnie nisko badani ocenili także warunki wewnętrzne współdziałania dydaktycznego w tej fazie, a więc zależne od nauczycieli i studentów – średnie ocen studentów odpowiednio – 2,17; 2,87; 3,56, a nauczycieli – 2,43 3,23; 3,46. Względnie najwyższe oceny (szczególnie oceniający ogólny poziom współdziałania przeciętnie lub wysoko) badane grupy przypisały twierdzeniom dotyczącym rezultatów współdziałania – średnie ocen studentów – 3,62; 4,12, a nauczycieli – 4,13; 4,67. W fazie realizacji studenci najniżej ocenili wiązki twierdzeń dotyczących przedmiotu i metod współdziałania dydaktycznego – średnie odpowiednio – 2,11; 2,78; 3,77 oraz 2,40; 3,09; 3,85. Natomiast nauczyciele stosunkowo nisko oceniają współdziałanie podmiotów – 2,85; 3,53; 4,18, podobnie jak studenci 2,90; 3,43; 4,04. Jednocześnie najwyżej ocenili badani w tej fazie twierdzenia dotyczące warunków wewnętrznych współdziałania – średnie ocen studentów odpowiednio – 3,24; 3,91; 4,34, a nauczycieli 3,39; 4,16; 4,73. W fazie kontroli i oceny procesu kształcenia, niezależnie od ogólnej oceny poziomu współdziałania, najniżej badani ocenili twierdzenia odnoszące się do jego przedmiotu i form organizacyjnych – studenci średnie 2,46; 3,19; 3,88 oraz 2,32; 3,04; 3,85, a nauczyciele – 2,46; 3,20; 3,96 oraz 2,87; 3,52; 4,29. Natomiast względnie najwyżej, w tej fazie obie grupy badanych oceniły twierdzenia dotyczące celów współdziałania, średnie studentów – 2,86; 3,48; 3,99, a nauczycieli – 3,37; 4,09; 4,47.

Z przeprowadzonych analiz wynikają następujące wnioski:

- studenci niżej niż nauczyciele ocenili poziom współdziałania dydaktycznego w prawie wszystkich elementach systemu w fazach procesu kształcenia;
- wśród badanych, niezależnie od ich ogólnej oceny poziomu współdziałania w fazach procesu kształcenia, występuje stosunkowo duża zgodność w przypisywaniu ocen względnie najniższych i najwyższych twierdzeniom dotyczącym tych samych elementów systemu współdziałania dydaktycznego;
- najwyżej badani ocenili realizację celów współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji, a najniżej w realizacji. W tych fazach szczególnie niskie oceny przypisali twierdzeniom dotyczącym treści i metod współdziałania dydaktycznego. Jednocześnie najwyżej ocenili rezultaty współdziałania w fazie preparacji, a względnie nisko w kontroli i ocenie;
- w wyodrębnionych grupach badani często podobnie oceniali poszczególne elementy systemu, co wskazuje na ich współzależność, ale także wzajemne powiązanie faz.

2. Współdziałanie dydaktyczne w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów a jakość kształcenia wyrażona poziomem ich osiągnięć w studiach

W części metodologicznej przyjął założenie o występowaniu związku między poziomem współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach. Analiza materiału empirycznego umożliwia weryfikację tej hipotezy w relacji do studentów oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia – nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS) (Tabela 11).

TABELA 11. Poziom współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów a poziom ich osiągnięć w studiach

Faza procesu kształcenia	Poziom współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów	Poziom osiągnięć w studiach						Ogółem	
		Wysoki		Średni		Niski			
		L	%	L	%	L	%	L	%
Preparacja	Wysoki (+WDNiS)	123	28,9	178	32,8	69	34,9	370	31,7
	Przeciętny (WDNiS)	163	38,4	214	39,4	83	41,9	460	39,5
	Niski (-WDNiS)	139	32,7	151	27,8	46	23,2	336	28,8
	Ogółem	425	100,0	543	100,0	198	100,0	1166	100,0
$\chi^2=6,83$									
Realizacja	Wysoki (+WDNiS)	133	31,3	172	31,7	61	30,8	366	31,4
	Przeciętny (WDNiS)	171	40,2	216	39,8	69	34,9	456	39,1
	Niski (-WDNiS)	121	28,5	155	28,5	68	34,3	344	29,5
	Ogółem	425	100,0	543	100,0	198	100,0	1166	100,0
$\chi^2=3,05$									
Kontrola i ocena	Wysoki (+WDNiS)	124	29,2	163	30,0	63	31,9	350	30,0
	Przeciętny (WDNiS)	171	40,2	233	42,9	88	44,4	492	42,2
	Niski (-WDNiS)	130	30,6	147	27,1	47	23,7	324	27,8
	Ogółem	425	100,0	543	100,0	198	100,0	1166	100,0
$\chi^2=3,47$									

Źródło: badania własne

Okazuje się, że największy odsetek studentów – ok. 40%, niezależnie od poziomu osiągnięć w studiach, ocenia przeciętnie poziom współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazie przygotowania procesu kształcenia. Warto jednak zauważyć, że im wyższą średnią studiów uzyskują badani, tym nieco większy odsetek nisko ocenia

poziom wzajemnej pomocy, umożliwiania i ułatwiania w fazie preparacji – 23,2% badanych o niskich, 27,8% o średnich i 32,7% o wysokich rezultatach w studiach. Jednocześnie im niższy poziom osiągnięć w studiach uzyskują studenci, tym stosunkowo częściej oceniają wysoko poziom współdziałania dydaktycznego w tej fazie, chociaż występujące różnice są niewielkie – 34,9% badanych o niskim, 32,8% o średnim i 28,8% o wysokim poziomie powodzenia w studiach. Jednak wskazany związek, chociaż w badanej próbie jest zaznaczony, to nie jest istotny statystycznie ($\chi^2=6,83$).

Analiza ocen poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazie realizacji wskazuje, że studenci o wysokim i średnim poziomie osiągnięć w studiach dokonali bardzo zbliżonych ocen – po ok. 30% badanych wysoko lub nisko ocenia te relacje, a 40% – przeciętnie. Nieco niżej oceniają poziom wzajemnej pomocy nauczycieli i studentów w tej fazie studenci o niskiej średniej – po ok. 35% przeciętnie lub nisko, a jednocześnie 30% – wysoko. Analiza wykazuje, że w fazie realizacji większy odsetek (niż w preparacji) studentów o niskiej średniej nisko ocenił poziom współdziałania z nauczycielem, ale jednocześnie nieco większy (niż w preparacji) odsetek studentów bardzo dobrych wysoko ocenił te relacje. Okazuje się, że w badanej próbie występuje niewielki związek między badanymi zmiennymi, ale inny niż w fazie preparacji – im wyższy poziom osiągnięć w studiach, tym względnie wyżej badani oceniają poziom analizowanych relacji między uczestnikami procesu kształcenia. Uzyskany rozkład ocen pozwala przypuszczać, że faza realizacji w większym stopniu niż preparacja, dostarcza możliwości wykazania się swoim przygotowaniem i aktywnością studentom o wysokiej średniej. Jednak analizowany związek nie jest istotny statystycznie ($\chi^2=3,05$).

W fazie kontroli i oceny procesu kształcenia – po ok. 40% badanych z każdej grupy przeciętnie ocenia poziom współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów, a prawie co trzeci student wysoko lub nisko, przy czym (podobnie, jak w preparacji), względnie więcej ocen niskich wystąpiło wśród badanych o wysokiej średniej studiów (30%) niż w grupie osób o niskich rezultatach (23%). Wskazany związek, chociaż jest zaznaczony w badanej próbie, to nie jest istotny statystycznie ($\chi^2=3,47$).

Wyniki badań wykazują brak istotnego statystycznie związku między oceną poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia a poziomem ich osiągnięć w studiach. Warto tu podkreślić, że analizowane tu oceny współdziałania dydaktycznego wyrażone przez studentów mają charakter sumatywny, ponieważ ujmują ocenę wszystkich elementów systemu w fazach. Dlatego w celu precyzyjniejszych eksploracji niezbędne jest zestawienie ocen właściwości poszczególnych elementów systemu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia z poziomem osiągnięć w studiach badanych, co będzie przedmiotem analiz w dalszych częściach opracowania.

3. Uwarunkowania oceny współdziałania dydaktycznego i jakości kształcenia w fazach procesu kształcenia – cechy studentów i nauczycieli

W części metodologicznej pracy przyjąłem, że ocenę poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia oraz jakość kształcenia wyrażoną poziomem osiągnięć studentów w studiach warunkują cechy studentów – poziom i tryb studiów, środowisko uczelni, płeć oraz cechy nauczycieli – tytuł zawodowy/stopień naukowy, staż pracy, środowisko uczelni i płeć⁴.

Z badań wynika, że ocena poziomu 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 (Tabela 12). Analiza rozkładu ocen w fazie preparacji wykazała, że badani, niezależnie od trybu studiów, w podobnym odsetku ocenili poziom tych relacji. Natomiast zróżnicowanie ocen charakteryzuje fazę realizacji – prawie 40% wysokich ocen w grupie studentów studiów stacjonarnych, a ok. 25% wśród badanych ze studiów niestacjonarnych, ale także odpowiednio – 25% i 30% ocen niskich. Okazuje się, że badane zmienne są od siebie zależne, a związek między nimi jest bardzo istotny statystycznie ($p < 0,001$, $C_{kor} = 0,153$, $N = 1166$). Podobny związek, chociaż słabiej zaznaczony wystąpił między analizowanymi 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 godzin⁵ 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 zaspakajaniu wzajemnych potrzeb.

Zmienną warunkującą ocenę poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia jest także środowisko uczelni, w której studiują badani (Tabela 12). Studenci uczelni białostockiej względnie wyżej niż badani z US ocenili poziom wzajemnych relacji z nauczycielami – wzajemnej pomocy i uła-

⁴ Oceny wyrażone przez badanych okazały się niezależne od ich płci (także w dalszych analizach), dlatego tej zmiennej nie uwzględniłam w Tabeli 12, a także w kolejnych.

⁵ Nie mniej niż 60% godzin dla studiów stacjonarnych. Wymiar godzin z treści ujętych w standardach kształcenia był identyczny, jak na studiach stacjonarnych.

twiania 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 ok. 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, jednocześnie częściej nisko oceniają poziom tych relacji badani z US (35%) niż z UwB (25%), a występujący związek jest bardzo istotny statystycznie ($p < 0,001$, $C_{kor} = 0,174$, $N = 1166$). Podobne są 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.

TABELA 12. Związek między cechami studentów (S) i nauczycieli (N) a ich oceną poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia*

Cechy badanych		Ocena poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia								
		Preparacja			Realizacja			Kontrola i ocena		
		-WDNIS	WDNIS	+WDNIS	-WDNIS	WDNIS	+WDNIS	-WDNIS	WDNIS	+WDNIS
		p <		C_{kor}	p <		C_{kor}	p <		C_{kor}
S	Poziom studiów ^A	-			-			-		
	Tryb studiów ^B	-			0,001	0,153		0,05	0,093	
	Uczelnia ^C	0,01	0,118		0,001	0,174		0,05	0,092	
N	Tytuł zawodowy/ stopień naukowy ^D	0,01	0,543		0,05	0,469		0,05	0,488	
	Staż pracy ^E	0,01	0,570		-			0,02	0,509	
	Uczelnia ^C	-			-			-		

* – zastosowano test niezależności χ^2 , C_{kor} ; „-” – związek między zmiennymi nie jest istotny statystycznie; ^A – studia I stopnia, studia II stopnia; ^B – studia stacjonarne, studia niestacjonarne; ^C – Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet w Białymstoku; ^D – mgr, dr, dr hab.; ^E – do 10 lat, 11–20 lat, powyżej 20 lat

Źródło: badania własne

W badaniach analizowałam także cechy nauczycieli akademickich jako uwarunkowania ich oceny poziomu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia (Tabela 12). Oceny nauczycieli 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 ok. 40% doktorów habilitowanych poziom tych relacji oceniło jako przeciętny lub niski. Podobnie w fazie realizacji – wśród magistrów wzrasta odsetek ocen wysokich (ponad 45%), przy braku niskich, a u doktorów habilitowanych występuje ok. 60% ocen niskich, przy braku wysokich. Podobny rozkład ocen odnotowano 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 bliskim 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. Równomierny rozkład ocen odnotowano wśród nauczycieli o stażu 11–20 lat – po ponad 30%. 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 procesu kształcenia, a wraz z upływem lat pracy zawodowej wzrasta odsetek ocen wysokich, ale także niskich. Ustalony związek między zmiennymi jest istotny statystycznie ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,543$, $N = 55$). Natomiast w fazie kontroli i oceny – nauczyciele o krótszym stażu pracy wysoko oceniają poziom współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w tej fazie (50% ocen przeciętnych i ok. 40% wysokich), a wraz ze upływem lat pracy zmniejsza się odsetek ocen wysokich – ok. 27%, a jednocześnie wzrastają niskie – powyżej 30% (przy stażu powyżej 20 lat). Ustalony związek jest istotny statystycznie ($p < 0,02$, $C_{kor} = 0,509$, $N = 55$). Stwierdzenie występowania związków mię-

dzy badanymi zmiennymi implikuje podjęcie próby ich wyjaśnienia. Ze swobodnych wywiadów i doświadczeń wynika, że młodych nauczycieli rozpoczynający 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 M. Śnieżyńskiego, w których 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% badanych⁶. 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”⁷.

Analiza uwarunkowań ocen poziomu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia oraz jakości kształcenia w kontekście cech studentów i nauczycieli upoważnia do weryfikacji hipotezy i 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, a nauczycieli od środowiska uczelni.

4. Znaczenie współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia dla uzyskiwanej jakości kształcenia

Przedstawione w tej części pracy analizy wykazały, że poziom współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia w ich ocenie

⁶ M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu...*, s. 177.

⁷ T. Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie...*, s. 36.

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 udzieleniu 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, zapewnią to korzyści obu stronom”⁸.

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 fazach. 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.

Dokonane analizy wykazały brak istotnego statystycznie związku między oceną poziomu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia, wyrażoną przez studentów a poziomem ich osiągnięć w studiach. Warto podkreślić, że analizowano tu ogólne oceny poziomu współdziałania dydaktycznego, ujmujące sumatywnie oceny elementów systemu w jego fazach. Jednak w celu przedstawienia dokładniejszej diagnozy potrzebne są szczegółowe analizy poziomu współdziałania dydaktycznego w fazach dotyczące oceny celów, podmiotów współdziałających, przedmiotu, treści, metod, środków, form organizacyjnych, warunków (wewnętrznych i zewnętrznych) i rezultatów współdziałania, co jest przedmiotem analiz w dalszych częściach opracowania.

⁸ S. Richardson, A. Radloff, *Allies in learning: critical insights into the importance of staff-student interactions in university education*, „Teaching in Higher Education” 2014, Vol. 19 (6), s. 603.

Spośród czynników warunkujących ocenę poziomu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia i jakość 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.

■

ROZDZIAŁ VI

Cele współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia a jakość kształcenia w świetle analizy wyników badań

Opracowane skale współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia zawierają wiązki twierdzeń dotyczących oceny poszczególnych elementów systemu współdziałania, jakości uzyskiwanych efektów w zakresie realizowanych celów (2), współdziałania podmiotów (5), przedmiotu (2), treści (2), metod (3), środków (3), form organizacyjnych (2), warunków (4) i rezultatów współdziałania (2). Rezultaty badań S.WDNiS w Fazie Preparacji, S.WDNiS w Fazie Realizacji oraz S.WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny umożliwiły wyodrębnienie grup studentów i nauczycieli oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w fazach – nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS). Niżej przedstawiam ich oceny dotyczące realizowanych celów współdziałania dydaktycznego – poziomu ich skuteczności i użyteczności. W dalszej części analizuję wyniki badań dotyczące związku między oceną studentów w zakresie realizowanych celów współdziałania w fazach procesu kształcenia, a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach w każdej z wyodrębnionych grup, a także wśród ogółu badanych. Ponadto przedstawiam oceny realizowanych celów współdziałania w fazach procesu kształcenia wyrażone przez studentów i nauczycieli w kontekście charakteryzujących ich zmiennych.

1. Realizacja celów współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów i nauczycieli

Cele współdziałania dydaktycznego to podstawowy składnik systemu. Są one wzajemnie powiązane z jego podmiotami, przedmiotem, treściami, metodami, środkami, formami organizacyjnymi, warunkami i rezultatami we współzależnych fazach¹.

¹ Zob. rozdz. III, pkt 2.2.3.

Ich ocena może ujmować wiele kryteriów. W ocenie celów współdziałania w fazach procesu kształcenia – jako najistotniejsze w badaniach – przyjąłem ich skuteczność i użyteczność². Cele współdziałania warunkują także właściwości pozostałych elementów systemu w jego fazach.

Cele współdziałania są sobie hierarchicznie podporządkowane. W fazie preparacji są podporządkowane celom w realizacji. Ich realizacja jest warunkiem koniecznym przystąpienia do kolejnej. Wszystkie łącznie podporządkowane są całości współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia. W preparacji celem współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów jest zaprojektowanie zmian w osobowości studentów poprzez określenie i uświadomienie celów kształcenia, zaplanowanie sposobów ich osiągnięcia, a także terminu i sposobu kontroli oraz oceny wyników. Ich realizacja jest warunkiem koniecznym przystąpienia do kolejnej fazy. Skuteczność w osiągnięciu celów określa stopień, w jakim prowadzi do skutku zamierzonego jako cel, umożliwia całkowite lub częściowe ich osiągnięcie, a użyteczność wartościuje takie właściwości, które umożliwiają lub ułatwiają osiągnięcie celów, a także jest to jeden z elementów warunków czynu skutecznego. Użyteczny jest udział studentów, aktywność i zaangażowanie w przygotowanie procesu kształcenia, ponieważ wzmacnia motywację do dalszych działań, ułatwia nauczycielom i studentom jego realizację oraz kontrolę i ocenę. W podjętych badaniach poziom skuteczności w realizacji celów współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 1 na S.WDNiS w Fazie Preparacji – *Przygotowanie przebiegu procesu kształcenia umożliwia nauczycielom i studentom określenie celów kształcenia, dobór treści, metod, środków i form organizacyjnych, a także ustalenie terminu i sposobu kontroli i oceny wyników*, a poziom ich użyteczności ocena twierdzenia nr 2 – *Udział studentów w przygotowaniu przebiegu procesu kształcenia ułatwia nauczycielom i studentom jego realizację oraz kontrolę i ocenę wyników*. Z analizy wynika (Tabela 13), że niezależnie od ogólnej oceny poziomu współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji – niskiej (-WDNiS), przeciętnej (WDNiS) czy wysokiej (+WDNiS) nauczyciele wyżej (wysoko – 3,60; 3,86; 4,64) niż studenci (przeciętnie lub wyżej – 3,07; 3,53; 3,95) ocenili poziom skuteczności realizowanych tu celów, a różnice między średnimi ocenami badanych nisko i wysoko oceniających tu współdziałanie dydaktyczne są istotne statystycznie ($p < 0,05$). Ponadto badani przeciętnie lub wysoko ocenili poziom użyteczności celów, udziału studentów w fazie preparacji w ułatwianiu nauczycielom i studentom jego dalszych etapów (studenci: 3,17; 3,65; 4,06, a nauczyciele 3,00; 3,43; 4,29). A zatem poziom realizacji celów współdziałania w preparacji jest przeciętny lub wyższy, co warunkują także właściwości innych, powiązanych z celami elementów systemu. Ze

² Zob. rozdz. III, pkt 3 oraz pkt 4.4.1.

względem na współzależność faz w systemie poziom realizacji celów w tej fazie warunkuje realizację celów w kolejnych.

TABELA 13. Cele współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N) oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS)*

Ocena celów współdziałania dydaktycznego – jakość efektów		Średnia arytmetyczna ocen w fazach procesu kształcenia									
		Preparacja			Realizacja			Kontrola i ocena			
		-WDNiS	WDNiS	+WDNiS	-WDNiS	WDNiS	+WDNiS	-WDNiS	WDNiS	+WDNiS	
Poziom	Skuteczności	S	3,07	3,53	3,95	2,56	3,09	3,68	2,81	3,48	3,98
		N	3,60	3,86	4,64	3,00	3,00	3,82	3,37	4,13	4,41
		p<**	0,05	-	0,05	0,01	-	-	0,05	0,01	0,01
	Użyteczności	S	3,17	3,65	4,06	3,04	3,66	4,15	2,91	3,49	4,00
		N	3,00	3,43	4,29	3,42	4,21	4,53	3,37	4,04	4,52
		p<**	-	-	-	0,05	0,01	0,01	0,05	0,01	0,01

* – oceny dokonywano w skali 5–1; ** – istotność różnic między średnimi arytmetycznymi, statystyka Z; „-” – brak istotnych statystycznie różnic między średnimi arytmetycznymi

Źródło: badania własne

Celem współdziałania w realizacji procesu kształcenia jest dokonywanie zmian w osobowości uczących się poprzez osiągnięcie celów kształcenia. Ich realizacja warunkuje osiągnięcie celów w fazie kontroli i oceny. Dlatego znacząca jest pomoc nauczycieli i studentów w osiągnięciu celów kształcenia, w nabywaniu przez studentów przydatnej wiedzy, umiejętności i postaw. W prezentowanych badaniach poziom skuteczności w osiągnięciu celów współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 1 na S. WDNiS w Fazie Realizacji – *Nauczyciele i studenci pomagają sobie w osiągnięciu celów kształcenia, zgodnie z przyjętym programem kształcenia*, a poziom ich użyteczności ocena twierdzenia nr 2 – *Osiągnięcie celów kształcenia umożliwia studentom nabywanie przydatnej wiedzy, umiejętności i postaw*. Z analizy wynika (Tabela 13), że poziom udzielania wzajemnej pomocy w osiągnięciu wszystkich celów kształcenia w ocenie badanych jest przeciętny (studenci – 2,56; 3,09; 3,68, nauczyciele – 3,00; 3,00; 3,82). Podobne wyniki są rezultatem badań przeprowadzonych w jednym z uniwersytetów brytyjskich, na kierunku prawo, gdzie realizację celów kształcenia podczas ćwiczeń 75% nauczycieli oceniło wystarczająco, a 20% skutecznie, podczas gdy studenci – ponad 13% – nieskutecznie, 70% – wystarczająco i 16% – skutecznie³. Refleksję wywołują wyniki badań studentów różnych kierunków studiów z uniwersytetów w Pakistanie, „głównym celem kształcenia wydaje się udzielanie pomocy studentom

³ M. A. Baderin, *Towards improving students' attendance and quality of undergraduate tutorials: a case study on law*, „Teaching in Higher Education”, 2005, Vol. 10 (1), s. 105.

w zdaniu egzaminu (...) niewiele nauczyciele koncentrują się na rozwijaniu ich umiejętności uczenia się (...) studenci uczą się w celu uzyskania oceny"⁴. Natomiast niezależnie od ogólnej oceny poziomu współdziałania dydaktycznego w fazie realizacji nauczyciele wysoko (3,42; 4,21; 4,53) ocenili poziom użyteczności osiągniętych celów, czyli umożliwienia studentom nabywania przydatnej wiedzy, umiejętności i postaw, podczas gdy studenci przeciętnie lub wyżej (3,04; 3,66; 4,15), a różnice między średnimi ocenami są istotne statystycznie (odpowiednio $p < 0,05$; $p < 0,01$ i $p < 0,01$). Ze swobodnych wywiadów ze studentami wynika, że wielu oczekuje wiedzy i umiejętności przydatnych w praktycznym działaniu. Absolwenci powinni nie tylko być zdolni do aktualnie wykonywanej pracy, ale powinni także posiadać odpowiednią wiedzę i umiejętności inteligentnego postępowania w sytuacjach zmiany, kiedy powstaje potrzeba uzyskania nowego zajęcia lub też w sytuacji potrzeby samozatrudnienia⁵. Z relacjonowanych badań wynika, że poziom realizacji celów współdziałania w fazie realizacji jest przeciętny lub wyższy. Warto podkreślić, że warunkują go także właściwości pozostałych elementów systemu w tej fazie, powiązanych z celami – m.in. podmiotów, przedmiotu, treści, metod itd. Ze względu na współzależność faz w systemie poziom realizacji celów w preparacji warunkuje je w fazie realizacji, a te z kolei oddziałują na cele kontroli i oceny, a także potencjalną – kolejną preparację.

Celem współdziałania nauczycieli i studentów w fazie jest kontroli i oceny jest porównanie wyników kształcenia, dokonanych zmian w zasobie wiedzy, umiejętności i postaw studentów, z ustalonymi celami w fazie wstępnej, podczas realizacji procesu kształcenia i po jego zakończeniu, a także ustalenie braków w tych zakresach. Ich realizacja warunkuje rozpoczęcie w przyszłości fazy preparacji. W badaniach poziom skuteczności w osiąganiu celów współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 1 na S.WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny – *Kontrola i ocena umożliwi nauczycielom i studentom ustalenie rzeczywistego stanu procesu i wyników kształcenia: poziomu wiedzy i umiejętności studentów w fazie wstępnej, podczas realizacji procesu kształcenia i po jego zakończeniu*, a poziom ich użyteczności ocena twierdzenia nr 2 – *Kontrola i ocena umożliwi nauczycielom i studentom ustalenie braków w zakresie wiedzy i umiejętności studentów w fazie wstępnej, podczas realizacji procesu kształcenia i po jego zakończeniu*. Badania wykazują, iż niezależnie od ogólnej oceny poziomu współdziałania dydaktycznego w tej fazie nauczyciele znacząco wyżej niż studenci ocenili nie tylko poziom skuteczności realizowanych tu celów (nauczyciele – 3,37; 4,13; 4,41, a studenci – 2,81; 3,48; 3,98), ale także ich użytecz-

⁴ A. Ali, R. H. Tariq, J. Topping, *Students' perception of university teaching behaviours*, „Teaching in Higher Education” 2009, Vol. 14 (6), s. 645.

⁵ Np. M. Rószkiewicz i in., *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Wyzwania w obszarach strategicznych*, (w:) R. Z. Morawski (red.), *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan...*, s. 26–32.

ności – ustalenia braków (nauczyciele – 3,37; 4,04; 4,52, a studenci – 2,91; 3,49; 4,00). Występujące różnice między średnimi ocenami są istotne statystycznie (odpowiednio $p < 0,05$; $p < 0,01$ i $p < 0,01$). Nauczyciele prawdopodobnie kierowali się stanem pożądanym, a więc tym jak powinno być. Realizacja celów współdziałania także w tej fazie jest uzależniona od pozostałych elementów systemu. Poziom realizacji celów współdziałania w fazie kontroli i oceny jest wysoki w ocenie nauczycieli, a przeciętny lub wyższy w opinii studentów, co jak już wykazywałam jest wzajemnie warunkowane innymi elementami systemu. Ze względu na współzależność faz w systemie realizacja celów w tej fazie warunkuje realizację celów w potencjalnej, kolejnej preparacji.

Analiza wyników badań dotyczących oceny celów współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia, przy przyjętym rozumieniu ich skuteczności i użyteczności umożliwia sformułowanie następujących wniosków:

- poziom skuteczności i użyteczności celów współdziałania w fazach procesu kształcenia w ocenie badanych jest najczęściej przeciętny lub wyższy. Z współzależności faz w systemie i z badań wynika, przeciętny lub wyższy poziom skuteczności i użyteczności celów współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji warunkuje podobny w realizacji, ale także ich poziom w tych fazach powoduje porównywalne efekty w tym zakresie w fazie kontroli i oceny;
- względnie najwyższy poziom skuteczności w realizacji celów współdziałania – studenci – przeciętny lub wyższy, a nauczyciele wysoki – postrzegają w fazie preparacji (umożliwia określenie celów kształcenia, dobór treści, metod, środków i form organizacyjnych, zaplanowanie terminu i sposobu kontroli i oceny wyników), a najniżej – przeciętnie w fazie realizacji (udzielanie wzajemnej pomocy);
- pomimo różnic, względnie najwyżej oceniono poziom użyteczności celów w fazie realizacji (osiąganie celów umożliwia studentom nabywanie przydatnej wiedzy, umiejętności i postaw), a najniżej – przeciętnie nauczyciele oceniają poziom ich użyteczności w fazie preparacji (udział studentów ułatwia przebieg dalszych faz), a studenci w kontroli i ocenie (umożliwia ustalenie braków);
- cele współdziałania są elementem systemu wzajemnie powiązanych z innymi, dlatego ich skuteczność i użyteczność w fazach jest współzależna od właściwości innych składników – podmiotów, treści, metod, środków współdziałania itd.

2. Skuteczność i użyteczność celów współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów a jakość kształcenia wyrażona poziomem ich osiągnięć w studiach

W badaniach przyjąłam założenie o istnieniu związku między poziomem współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w zakresie realizacji jego celów w fa-

zach procesu kształcenia w ocenie studentów a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach. Ze względu na wyodrębnienie wśród studentów osób oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia – nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS) analizuję związki między zmiennymi w każdej z wyodrębnionych grup, a także dla ogółu badanych. Analiza materiału empirycznego umożliwiła weryfikację przyjętej hipotezy (Tabela 14).

TABELA 14. Związek między oceną celów współdziałania dydaktycznego wyrażoną przez studentów oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS) a poziomem ich osiągnięć w studiach*

Ocena celów współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w fazach procesu kształcenia			Ocena poziomu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia											
			-WDNiS			WDNiS			+WDNiS			Ogółem		
			Poziom osiągnięć w studiach											
			Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis
			p<		C _{kor}	p<		C _{kor}	p<		C _{kor}	p<		C _{kor}
Preparacja	Poziom	Skuteczności	-		0,02	0,209	-		-		-			
		Użyteczności	-		-		-		-		-			
Realizacja	Poziom	Skuteczności	0,05	0,245	-		-		0,02	0,149	-			
		Użyteczności	-		0,05	0,218	-		0,05	0,135	-			
Kontrola i ocena	Poziom	Skuteczności	-		-		-		-		-			
		Użyteczności	-		-		0,02	0,243	-		-			

* – oceny dokonywano w skali 5–1; zastosowano test niezależności χ^2 , C_{kor} ; „-” – związek między zmiennymi nie jest istotny statystycznie

Źródło: badania własne

Wyniki badań wykazują, że w fazie preparacji procesu kształcenia tylko w grupie studentów oceniających przeciętnie (WDNiS) poziom współdziałania dydaktycznego, istnieje istotny statystycznie związek między oceną poziomu skuteczności celów współdziałania a poziomem ich osiągnięć w studiach – im wyższą średnią studiów uzyskali badani, tym wyżej oceniają poziom skuteczności w realizowaniu celów – ponad 55% badanych o wysokiej średniej ocenia wysoko lub raczej wysoko, a jednocześnie czyni tak ok. 35% studentów o niskim poziomie osiągnięć ($p < 0,02$, $C_{kor} = 0,209$, $N = 460$).

Więcej istotnych statystycznie związków między badanymi zmiennymi (choć w odmiennym kierunku) wystąpiło w realizacji procesu kształcenia (Tabela 14). Wśród wszystkich badanych ustaliłam, że im uzyskują wyższy poziom osiągnięć w studiach, tym częściej nisko oceniają poziom skuteczności w realizacji celów współdziałania

– wzajemnej pomocy nauczyciela i studentów w osiągnięciu celów kształcenia ($p < 0,02$, $C_{kor} = 0,149$, $N = 1166$) i ich użyteczności – osiągnięcie celów kształcenia umożliwia studentom nabywanie przydatnej wiedzy, umiejętności i postaw ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,135$, $N = 1166$). Wskazane związki występują także w ocenach poziomu skuteczności celów, wyrażonych przez badanych nisko (-WDNiS) oceniających poziom współdziałania w tej fazie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,245$, $N = 344$), jak również w ocenach studentów postrzegających przeciętnie (WDNiS) poziom współdziałania nauczycieli i studentów w realizacji procesu dydaktycznego ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,218$, $N = 456$). Podejmując próbę wyjaśnienia uzyskanych związków warto zauważyć, że studenci o wysokiej średniej przejawiają wyższą motywację do studiów, dysponują wyższym poziomem wiedzy i umiejętności niż ich koledzy, dlatego są bardziej krytyczni wobec realiów charakteryzujących realizację procesu dydaktycznego, także wobec przydatności nabywanej wiedzy, umiejętności i postaw. Ponadto ze swobodnych wywiadów ze studentami wynika, iż nauczyciele czasem podczas zajęć koncentrują się na kwestiach pobocznych, luźno lub zupełnie niezwiązanych z tematem. Następnie zalecają studentom do samodzielnego (a nie planowo-wspólnego), opracowania obszerne, czasem trudne treści. Szczególnie obciąża to tych studentów, którym zależy na wysokiej średniej studiów.

W fazie kontroli i oceny istotny statystycznie związek między analizowanymi zmiennymi wystąpił w przypadku oceny poziomu użyteczności celów współdziałania dydaktycznego przez studentów oceniających wysoko (+WDNiS) poziom wzajemnych relacji między uczestnikami procesu dydaktycznego w tej fazie (Tabela 14). Okazuje się, że im wyższy poziom osiągnięć w studiach uzyskują badani, tym częściej przyznają, że kontrola i ocena umożliwia nauczycielom i studentom ustalenie braków w zakresie wiedzy i umiejętności studentów na poszczególnych etapach procesu kształcenia ($p < 0,02$, $C_{kor} = 0,243$, $N = 350$). Z praktyki wynika, że studenci o wysokiej średniej częściej ubiegają się o wysokie noty zaliczeniowe i egzaminacyjne, aby je uzyskać powinni wykazać się obszernym zakresem wiedzy i umiejętności. Dlatego są bardziej szczegółowo kontrolowani przez nauczycieli, co stwarza możliwości nie tylko wykazania się nabytą wiedzą i umiejętnościami, ale także jest okazją do ustalenia braków i luk.

Dokonane analizy umożliwiają weryfikację przyjętej hipotezy i sformułowanie następujących wniosków:

- w preparacji procesu kształcenia – im wyższy poziom osiągnięć w studiach uzyskali badani przeciętnie oceniający poziom współdziałania dydaktycznego w tej fazie, tym wyżej oceniają poziomu skuteczności w osiągnięciu celów;
- w realizacji procesu kształcenia – im wyższy poziom osiągnięć w studiach studentów, oceniających nisko lub przeciętnie poziom współdziałania dydaktycz-

nego w tej fazie, tym częściej nisko oceniają poziom skuteczności i użyteczności celów współdziałania;

w kontroli i ocenie procesu kształcenia – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych oceniających wysoko poziom współdziałania dydaktycznego w tej fazie, tym wyżej oceniają poziom użyteczności celów współdziałania dydaktycznego.

3. Uwarunkowania oceny celów współdziałania dydaktycznego i jakości kształcenia – cechy studentów i nauczycieli

W podjętych badaniach przyjąłam, że ocenę poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w zakresie realizacji jego celów w fazach procesu kształcenia oraz jakość kształcenia wyrażoną poziomem osiągnięć studentów w studiach warunkują cechy studentów – poziom i tryb studiów, środowisko uczelni oraz cechy nauczycieli – tytuł zawodowy/stopień naukowy, staż pracy, środowisko uczelni, a przeprowadzone analizy umożliwiają jego weryfikację (Tabela 15).

TABELA 15. Związek między cechami studentów (S) i nauczycieli (N) a ich oceną celów współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia – poziomu ich skuteczności i użyteczności*

Cechy badanych		Ocena celów współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w fazach procesu kształcenia											
		Preparacja				Realizacja				Kontrola i ocena			
		Poziom											
		Skuteczności		Użyteczności		Skuteczności		Użyteczności		Skuteczności		Użyteczności	
		p<	C _{kor.}	p<	C _{kor.}	p<	C _{kor.}	p<	C _{kor.}	p<	C _{kor.}	p<	C _{kor.}
S	Poziom studiów ^A	-	-	-	-	0,02	0,129	-	-	-	-		
	Tryb studiów ^B	0,02	0,125	-	-	-	-	0,05	0,151	0,05	0,130		
	Uczelnia ^C	0,01	0,150	0,001	0,153	-	0,05	0,112	0,05	0,113	0,05	0,118	
N	Tytuł zawodowy/ stopień naukowy ^D	-	-	0,02	0,632	0,05	0,538	-	-	-	-		
	Staż pracy ^E	-	-	-	-	0,05	0,491	-	-	-	-		
	Uczelnia ^C	-	-	-	-	-	-	0,05	0,505	0,05	0,503		

* – oceny dokonywano w skali 5–1; zastosowano test niezależności χ^2 , $C_{kor.}$, „n” – związek między zmiennymi nie jest istotny statystycznie; ^A – studia I stopnia, studia II stopnia; ^B – studia stacjonarne, studia niestacjonarne; ^C – Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet w Białymstoku; ^D – mgr, dr, dr hab.; ^E – do 10 lat, 11–20 lat, powyżej 20 lat

Źródło: badania własne

Z badań wynika, że tylko ocena poziomu użyteczności celów współdziałania w realizacji procesu kształcenia, wyrażona przez studentów jest zależna w stopniu istotnym statystycznie od poziomu ich studiów ($p < 0,02$, $C_{kor} = 0,129$, $N = 1166$). Studenci studiów pierwszego stopnia wyżej oceniają przydatność nabywanej wiedzy, umiejętności i postaw (ok. 70% ocen wysokich lub bardzo wysokich) niż badani ze studiów drugiego stopnia – ponad 55% takich ocen przy podobnym odsetku niskich (10%) w obu grupach.

Zmienną warunkującą oceny realizowanych celów współdziałania dydaktycznego wyrażone przez studentów jest tryb studiów. Studenci studiów stacjonarnych wyżej ocenili poziom ich skuteczności w fazie preparacji – prawie 60% ocen wysokich lub wyższych niż badani ze studiów zaocznych – ok. 46% takich ocen, przy znikomym odsetku niskich, a ustalony związek jest istotny statystycznie ($p < 0,02$, $C_{kor} = 0,125$, $N = 1166$). Prawdopodobnie jest to związane z tym, że w planach studiów stacjonarnych występuje większy wymiar godzin z poszczególnych przedmiotów i nauczyciele mogą więcej czasu przeznaczyć na dokładniejszą preparację procesu kształcenia, w tym również uwzględnienie udziału studentów w tym zakresie. Natomiast obie grupy badanych nie różniły się w ocenach poziomu skuteczności i użyteczności w osiągnięciu celów współdziałania w fazie realizacji.

Podobne, jak w fazie preparacji, związki między zmiennymi wystąpiły w kontroli i ocenie, tu również studenci studiów stacjonarnych wyżej niż studujący zaocznie, ocenili poziom skuteczności realizowanych tu celów współdziałania (ponad 55% ocen wysokich wobec 45%, przy ok. 10% ocen niskich), a także poziom ich użyteczności (podobny rozkład ocen). Ustalone związki są istotne statystycznie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,151$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,130$; $N = 1166$). Występujące różnice w ocenach wynikają prawdopodobnie ze specyfiki obu trybów studiów. Studia stacjonarne zapewniają studentom systematyczny i dłuższy kontakt z nauczycielem, co prawdopodobnie umożliwi realizację celów współdziałania w fazie kontroli i oceny na wyższym poziomie.

Najbardziej znaczącą zmienną różnicującą oceny celów współdziałania dydaktycznego wyrażone przez badanych jest środowisko uczelni, w której studiują. Okazuje się, że studenci z UwB wyżej niż ich koledzy ze Szczecina ocenili poziom skuteczności i użyteczności realizowanych celów współdziałania w prawie wszystkich fazach procesu kształcenia (poza poziomem skuteczności celów w realizacji, gdzie oceny są podobne). Studenci białostoccy wyżej ocenili poziom skuteczności realizowanych celów w preparacji procesu kształcenia – prawie 60% ocen wysokich wobec ok. 46% wśród badanych z uczelni szczecińskiej, przy znikomym odsetku ocen niskich w obu grupach, także poziom ich użyteczności – podobny rozkład ocen, a ustalone związki między zmiennymi okazały się istotne statystycznie ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,150$; $p < 0,001$, $C_{kor} = 0,153$; $N = 1166$). Ponadto badani z UwB wyżej ocenili poziom ich użyteczności

– więcej ocen wysokich, przy podobnym odsetku niskich (10%), a ustalony tu związek jest istotny statystycznie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,112$; $N = 1166$).

Podobne związki między analizowanymi zmiennymi odnotowano także w ocenie realizowanych celów współdziałania dydaktycznego w fazie kontroli i oceny. Studenci białostoccy nieco wyżej niż badani z US ocenili poziom ich skuteczności – ponad 55% ocen wysokich wobec 45%, przy niższym odsetku niskich, ale także poziom użyteczności – bardzo podobny rozkład ocen. Zaznaczone tu związki są istotne statystycznie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,113$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,118$; $N = 1166$). Trudno jest wyjaśnić związek między środowiskiem uczelni i oceną wyrażaną przez badanych. Wydaje się, że pomocne w tym zakresie mogą być wypowiedzi otwarte badanych, dotyczące uwarunkowań sprzyjających i utrudniających współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia w ich ocenie, co będzie obszarem zainteresowań badawczych w dalszych częściach opracowania.

Przedmiotem analiz w podjętych badaniach były także cechy nauczycieli akademickich jako czynniki warunkujące ich ocenę realizowanych celów współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia (Tabela 15). Z badań wynika, że ocenę poziomu ich użyteczności w fazie preparacji warunkuje tytuł zawodowy/stopień naukowy badanych – im niższa pozycja nauczycieli w hierarchii akademickiej, tym częściej oceniają wysoko, a rzadziej nisko. Wśród magistrów odnotowano ok. 70% ocen wysokich i 10% niskich, w grupie doktorów – 60% wysokich i prawie 15% niskich, a wśród doktorów habilitowanych nie wystąpiły oceny wysokie, a dominowały przeciętne (ponad 85%), co jest skutkiem rodzaju realizowanych zajęć przez poszczególne grupy nauczycieli. Ustalony związek między zmiennymi jest istotny statystycznie i stosunkowo silny ($p < 0,02$, $C_{kor} = 0,632$, $N = 55$).

Podobne związki między badanymi zmiennymi wystąpiły także w ocenie poziomu skuteczności celów współdziałania w realizacji procesu dydaktycznego, chociaż badani wyrażali tu niższe oceny. Wśród ocen dokonanych przez magistrów i doktorów wystąpiło po ok. 40% wysokich, przy znikomym odsetku niskich, natomiast w grupie doktorów habilitowanych nie odnotowano ocen wysokich, prawie 60% przeciętnych i ponad 40% niskich, co oznacza, że magistrowie i doktorzy oceniali poziom skuteczności w osiąganiu celów współdziałania w realizacji procesu kształcenia zdecydowanie wyżej niż doktorzy habilitowani. Ustalony tu związek między badanymi zmiennymi jest istotny statystycznie, a jego siła umiarkowana ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,538$, $N = 55$). Podejmując próbę wyjaśnienia występujących różnic w ocenach nauczycieli warto zauważyć, co już wskazywałam, że dominującą formą zajęć dydaktycznych prowadzonych przez magistrów, a często także i doktorów są ćwiczenia, które realizowane w niewielkich grupach umożliwiają bliższy kontakt ze studentami. Podczas pierwszych ćwiczeń, przeznaczanych zwykle na przygotowanie procesu kształcenia,

nauczyciele często zwracają się do studentów o przygotowanie krótkich referatów, głosów w dyskusji na wybrane tematy, recenzji opracowań lub innych zadań, które ułatwiają przebieg zajęć i wzbogacają uzyskiwane efekty. Ponadto ten rodzaj zajęć, a szczególnie niewielka liczba osób w grupie ćwiczeniowej umożliwia ich uczestnikom lepszą, wzajemną pomoc w pokonywaniu występujących trudności i osiągnięciu wszystkich celów kształcenia. Natomiast doktorzy habilitowani realizują pensum dydaktyczne prowadząc wykłady (także seminaria), często w licznych grupach, co utrudnia bezpośredni kontakt ze studentami. Preparacja procesu dydaktycznego podczas pierwszego wykładu, ze względu na brak czasu, zwykle sprowadza się do przedstawienia wykazu tematów, obowiązującej literatury, a nierzadko także podania zestawu zagadnień do samodzielnego opracowania przez studentów. Liczebność grup wykładowych, obszerny zakres treści, a także presja czasu często utrudnia nauczycielowi skuteczne sprzężenie zwrotne, nawiązanie kontaktu ze słuchaczami, zainteresowanie pojawiającymi się problemami i udzielenie pomocy w ich rozstrzygnięciu.

Oceny realizowanych celów współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia, wyrażone przez nauczycieli analizowałam także w aspekcie ich stażu pracy. Okazuje się, że tylko oceny poziomu ich użyteczności w realizacji procesu kształcenia warunkuje staż pracy – im dłuższy staż pracy, tym zmniejsza się odsetek ocen wysokich i bardzo wysokich, a wzrasta przeciętnych, przy braku niskich, a ustalony związek jest istotny statystycznie, o umiarkowanej sile ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,491$, $N = 55$).

Analiza rozkładu ocen wyrażonych przez nauczycieli, w zależności od środowiska uczelni wykazała, że związek między zmiennymi występuje tylko w ocenie celów współdziałania dydaktycznego w fazie kontroli i oceny. Badani z UwB wyżej ocenili poziom ich skuteczności (po ok. 40% ocen wysokich i bardzo wysokich, przy znikomym odsetku niskich) niż nauczyciele z US (10% bardzo wysokich, 40% – wysokich, a jednocześnie ponad 20% niskich). Zbliżony rozkład ocen uzyskano w ocenie poziomu użyteczności celów współdziałania w tej fazie. Ustalone związki są istotne statystycznie, a siła powiązań – umiarkowana ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,505$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,503$, $N = 55$).

Analiza uwarunkowań ocen poziomu skuteczności i użyteczności celów współdziałania w fazach procesu kształcenia oraz jakości kształcenia, w kontekście cech studentów i nauczycieli upoważnia do weryfikacji hipotezy i sformułowania wniosków:

– cechy studentów:

- oceny realizowanych celów współdziałania dydaktycznego warunkuje głównie środowisko uczelni, a rzadziej tryb studiów;
- faza preparacji – oceny poziomu skuteczności celów współdziałania dydaktycznego warunkuje tryb studiów i środowisko uczelni (badani ze studiów stacjonarnych i studenci UwB wyżej oceniają przygotowanie przebiegu procesu kształcenia), a oceny ich użyteczności – środowisko uczelni (studenci UwB oceniają wyżej);

- faza realizacji – oceny poziomu użyteczności celów współdziałania dydaktycznego warunkuje poziom studiów i środowisko uczelni (studenci studiów pierwszego stopnia i z UwB oceniają wyżej przydatność nabywanej wiedzy, umiejętności i postaw);
 - faza kontroli i oceny – oceny celów współdziałania dydaktycznego – poziomu ich skuteczności i użyteczności warunkuje tryb studiów i środowisko uczelni (studenci studiów stacjonarnych, a także z UwB ocenili wyżej możliwość ustalenia rzeczywistego stanu procesu i wyników kształcenia, a także określenia braków);
- cechy nauczycieli:
- oceny realizowanych celów współdziałania dydaktycznego warunkuje w niewielkim stopniu tytuł zawodowy/stopień naukowy i środowisko uczelni;
 - faza preparacji – ocenę poziomu użyteczności celów współdziałania warunkuje tytuł zawodowy/stopień naukowy (im niższa pozycja w hierarchii akademickiej, tym wyżej oceniają udział studentów w przygotowaniu procesu kształcenia);
 - faza realizacji – oceny poziomu skuteczności celów współdziałania dydaktycznego warunkuje tytuł zawodowy/stopień naukowy (magiście i doktorzy wyżej oceniają udzielanie wzajemnej pomocy), a ocenę ich użyteczności staż pracy (im dłuższy staż pracy, tym mniej wysokich ocen przydatności nabywanej wiedzy, umiejętności);
 - faza kontroli i oceny – oceny celów współdziałania dydaktycznego warunkuje środowisko uczelni (badani z UwB wyżej ocenili poziom ich skuteczności, a także użyteczności).

4. Znaczenie realizacji celów współdziałania dydaktycznego dla jakości kształcenia

Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów jest działaniem zorganizowanym, ukierunkowanym na realizację wspólnych lub zgodnych celów w fazach procesu kształcenia. Bardzo istotnym elementem opisującym każdą z faz jest określony cel, hierarchicznie podporządkowany kolejnemu, a jego realizacja jest warunkiem koniecznym, niezbędnym dla przejścia do następnej fazy, posiada związek przyczynowo-skutkowy z tym, co następuje w dalszej i w swych skutkach oddziałuje na efekty działań, ich jakość.

Wyniki przeprowadzonych badań wykazały, że poziom skuteczności i użyteczności realizowanych celów współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia jest w opinii studentów najczęściej przeciętny lub wyższy, chociaż nauczyciele oceniają wyżej. Zwraca uwagę i skłania do refleksji m.in., względnie najniżej oceniony przez obie grupy poziom udzielania wzajemnej pomocy, umożliwiania i ułatwia-

nia przez nauczycieli i studentów osiągnięcia celów w fazie realizacji, także problemy z ustalaniem rzeczywistego stanu procesu i wyników kształcenia. Zaniepokojenie wywołuje dominująca przeciętność w ocenach poziomu skuteczności i użyteczności celów współdziałania dydaktycznego, tym bardziej, że posiada swoje skutki dla pozostałych elementów systemu, a także jakości kształcenia.

Z powiązania faz w systemie i z badań wynika, że przeciętny lub wyższy poziom skuteczności i użyteczności celów współdziałania w fazie preparacji warunkuje podobny w realizacji, ale także ich poziom w tych fazach powoduje porównywalne efekty w tym zakresie w fazie kontroli i oceny i (jeśli nie nastąpią zmiany) w potencjalnie kolejnej preparacji. Jednocześnie realizacja celów współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia jest współzależniona od wszystkich, wzajemnie powiązanych i uwarunkowanych elementów systemu współdziałania. Dlatego potrzebne jest rozpoznanie i poddanie ocenie także właściwości współdziałających podmiotów, przedmiotu, treści, metod, środków, form organizacyjnych, warunków (wewnętrznych i zewnętrznych) oraz rezultatów współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów, które to oddziałują na realizację celów w fazach procesu dydaktycznego i warunkują uzyskiwaną jakość kształcenia. Wysoka jakość efektów systemu współdziałania dydaktycznego w preparacji warunkuje podobne w fazie realizacji, a te porównywalne w kontroli i ocenie, które oddziałują na potencjalną, kolejną preparację. Dlatego efekty współdziałania dydaktycznego we wszystkich fazach systemu i ich elementach warunkują uzyskiwaną jakość kształcenia. Jednocześnie jakość kształcenia warunkują także czynniki zewnętrzne, niezależne od nauczycieli i studentów⁶, których oddziaływanie często jest znaczące.

Badania wykazały, że studenci o wysokim poziomie powodzenia w studiach częściej wyżej niż pozostali ocenili poziom skuteczności w realizacji celów współdziałania w fazie preparacji, rzadziej w kontroli i ocenie, ale także znacznie częściej wyrazili niskie oceny w tym zakresie w fazie realizacji. A zatem poziom wzajemnej pomocy nauczycieli i studentów, umożliwiania i ułatwiania podejmowanych działań w realizacji celów kształcenia często nie zadowala studentów o wysokim poziomie osiągnięć (satisfakcjonuje słabych) i prawdopodobnie w niewielkim stopniu warunkuje ich sukces akademicki i uzyskiwaną jakość kształcenia.

Oceny poziomu skuteczności i użyteczności celów współdziałania dydaktycznego wyrażone przez studentów oraz jakość kształcenia warunkuje głównie środowisko uczelni, rzadziej tryb studiów, a w znikomym stopniu ich poziom. Wyższa jakość efektów współdziałania w tym zakresie charakteryzuje środowisko UwB (wszystkie fazy) oraz studia stacjonarne (preparacja oraz kontrola i ocena). Natomiast oceny wyrażone przez nauczycieli w niewielkim stopniu warunkują ich cechy. ■

⁶ Zob. rozdz. I, pkt 5.

ROZDZIAŁ VII

Współdziałanie dydaktyczne podmiotów a jakość kształcenia w świetle analizy wyników badań

W rezultacie badań wyodrębniłam grupy studentów i nauczycieli oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia – nisko, przeciętnie lub wysoko, a w tej części opracowania analizuję ich oceny współdziałania podmiotów – poziomu odpowiedzialności nauczycieli i studentów, poziomu aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości studentów. Ponadto przedstawiam wyniki badań dotyczące związku między oceną studentów w zakresie poziomu współdziałania podmiotów w fazach procesu kształcenia a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach w każdej z wyodrębnionych grup studentów, a także dla ogółu badanych. W końcowej części analizuję oceny współdziałania dydaktycznego podmiotów wyrażone przez studentów i nauczycieli w aspekcie charakteryzujących ich zmiennych.

1. Współdziałanie dydaktyczne podmiotów w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów i nauczycieli

Podmioty – ten element systemu współdziałania dydaktycznego jest także wzajemnie powiązany z pozostałymi. Współdziałające podmioty oddziałują na wszystkie elementy systemu – jego cele, przedmiot, treści i in. we wzajemnie współzależnych fazach¹. Ich ocena może dotyczyć wielu kryteriów, a jako najistotniejsze przyjąłam w każdej z faz: odpowiedzialność nauczycieli i studentów, aktywność, samodzielność i poczucie podmiotowości studentów² (twierdzenia nr 3–7 na skalach). Współdziała-

¹ Zob. rozdz. III, pkt 2.2.3.

² Zob. rozdz. III, pkt 3 oraz 4.4.2.

nie podmiotów warunkują także właściwości pozostałych elementów systemu w jego fazach.

Z dokonanych analiz wynika (Tabela 16), że badani – niezależnie od ogólnej oceny poziomu współdziałania dydaktycznego w fazach: niskiej, przeciętnej, czy wysokiej – najwyżej ocenili poziom odpowiedzialności nauczyciela w procesie kształcenia. Znacznie niżej w swojej ocenie umieścili poziom odpowiedzialności, aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości studentów, przy czym badani różnili się w dokonanych ocenach³. Nauczyciele i studenci są uczestnikami wspólnie podejmowanego działania w procesie dydaktycznym i dlatego ponoszą odpowiedzialność za podejmowane działania lub ich zaniechanie. Z analizy materiału empirycznego wynika, że studenci i nauczyciele najwyżej ocenili poziom odpowiedzialności nauczyciela w procesie kształcenia, chociaż wystąpiły tu znaczące różnice.

TABELA 16. Współdziałanie dydaktyczne podmiotów – jakość efektów w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N) oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS)*

Ocena współdziałania dydaktycznego podmiotów – jakość efektów		Średnia arytmetyczna w fazach procesu kształcenia									
		Preparacja			Realizacja			Kontrola i ocena			
		-WDNiS	WDNiS	+WDNiS	-WDNiS	WDNiS	+WDNiS	-WDNiS	WDNiS	+WDNiS	
Poziom	Odpowiedzialności N	S	3,33	3,65	4,09	2,96	3,59	4,18	3,01	3,60	4,07
		N	4,60	4,30	4,52	4,00	4,42	4,94	4,06	4,36	4,76
		p<**	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
	Odpowiedzialności S	S	2,88	3,35	3,86	2,88	3,38	3,98	2,75	3,39	3,99
		N	2,33	2,91	3,64	2,71	3,29	4,05	2,81	3,22	3,76
		p<**	0,05	0,05	-	-	-	-	-	-	-
	Aktywności S	S	2,90	3,49	3,96	3,02	3,53	4,10	2,56	3,23	3,96
		N	2,26	2,65	4,17	2,64	3,25	4,17	2,31	3,13	3,64
		p<**	0,01	0,01	-	-	-	-	-	-	0,05
	Samodzielności S	S	2,82	3,35	3,91	3,02	3,46	4,01	2,52	3,12	3,84
		N	2,40	2,73	4,00	2,21	3,08	3,59	2,43	2,95	3,41
		p<**	-	0,01	-	0,01	0,01	0,05	-	-	0,05
Poczucie podmiotowości S	S	2,67	3,36	3,85	2,63	3,20	3,92	2,44	3,16	3,84	
	N	2,33	3,04	4,00	2,71	3,62	4,29	2,50	3,40	4,17	
	p<**	-	-	-	-	0,05	0,05	-	-	0,05	

* – oceny dokonywano w skali 5–1; ** istotność różnic między średnimi arytmetycznymi, statystyka Z; „n” – brak istotnych statystycznie różnic między średnimi arytmetycznymi

Źródło: badania własne

³ A. Krajewska, *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli ze studentami w procesie dydaktycznym*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2012, nr 2, s. 161–166.

Nauczyciele oceniają bardzo wysoko poziom odpowiedzialności nauczyciela za przebieg procesu kształcenia (średnie ocen w fazie preparacji – 4,60; 4,30; 4,52, w realizacji – 4,00; 4,42; 4,94, w kontroli i ocenie – 4,06; 4,36; 4,76), podczas gdy wśród studentów dominują oceny przeciętne lub nieco wyższe – odpowiednio 3,33; 3,65; 4,09, oraz 2,96; 3,59; 4,18 oraz 3,01; 3,60; 4,07. Występujące tu różnice między wszystkimi średnimi ocenami studentów i nauczycieli są istotne statystycznie ($p < 0,01$), co wykazuje statystyka Z. Jednocześnie w ocenie nauczycieli poziom odpowiedzialności studentów w każdej z faz jest zdecydowanie niższy niż nauczycieli, np. w realizacji procesu kształcenia poziom odpowiedzialności nauczyciela – średnie 4,00; 4,42; 4,94, a poziom odpowiedzialności studentów – 2,71; 3,29; 4,05, przy podobnych różnicach w pozostałych fazach. Nauczyciele przypisują sobie względnie wysoki poziom odpowiedzialności za proces kształcenia, a wyraźnie niższy studentom, co prawdopodobnie jest związane z przekonaniem o kierowniczej, dominującej roli nauczyciela akademickiego w procesie kształcenia, a więc i ponoszeniem odpowiednio wysokiego poziomu odpowiedzialności za przebieg poszczególnych faz. Podobne wyniki uzyskano w badaniach nauczycieli z Uniwersytetu Politechnicznego w Hong Kongu – ponad 65% przypisuje sobie całkowitą odpowiedzialność za określenie celów kształcenia, 85% za dobór materiałów do studiowania i wybór aktywności, którą powinni przejawiać studenci, 80% za ocenianie studentów⁴.

Odpowiedzialność, ta cecha podmiotów współdziałających, posiada bardzo istotne znaczenie dla działań przez nie podejmowanych, ich elementów: celów, przedmiotu, treści, metod i in., ich jakości. Im wyższy poziom jej nasilenia, tym wyższa jakość efektów. W ocenie studentów poziom ich odpowiedzialności w procesie kształcenia jest przeciętny i bardzo podobny w fazach procesu kształcenia – w preparacji średnie 2,88; 3,35; 3,86, w realizacji – 2,88; 3,38; 3,98 oraz 2,75; 3,39; 3,99 w kontroli i ocenie. Studenci jednak przesuwają odpowiedzialność za przebieg procesu dydaktycznego w stronę nauczyciela. Wielu z nich niestety nie dostrzega wystarczająco różnic między szkołą średnią i wyższą. Jednocześnie oceny nauczycieli w tym zakresie są nieco niższe niż studentów. Badani różnią się w ocenach poziomu odpowiedzialności studentów w fazie preparacji ($p < 0,05$), ale jednocześnie ich oceny w pozostałych fazach są podobne i sytuują się na poziomie przeciętnym. Z doświadczeń nauczycieli brytyjskich wynika, że studenci nie chcą podejmować odpowiedzialności za własne uczenie się, często wymagają „karmienia łyżeczką”, oczekują i uważają, że jest to obowiązek nauczycieli, aby dokładnie wskazywali, czego mają się nauczyć, podawali prawidłowe odpowiedzi na zadania egzaminacyjne zamiast przemyśleć samodzielnie

⁴ V. Chan, *Autonomous Language Learning: the teachers' perspectives*, „Teaching in Higher Education” 2003, Vol. 8 (1), s. 39.

realizowane treści, podjąć niezależne, głębokie uczenie się⁵. Z praktyki wynika, że oczekiwania studentów polskich nie są tu odmienne, a badania wykazały, że tylko 28% jest gotowych ponosić odpowiedzialność za własne czyny⁶.

Nowocześnie pojmowany proces kształcenia wymaga od nauczycieli i studentów nie tylko odpowiedzialności za podejmowane działania lub ich zaniechanie, ale także aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości studentów w procesie dydaktycznym. Wymienione cechy uczestników procesu kształcenia wzajemnie się warunkują, ale także wpływają na wszystkie elementy systemu współdziałania w fazach – cele, przedmiot, treści, stosowane metody i środki i in., ich jakość. Rezultaty badań wskazują, że poziom aktywności studentów w procesie kształcenia w ocenie studentów jest wyższy niż przeciętny, a w odczuciu nauczycieli – przeciętny (Tabela 16). Największe, istotne statystycznie różnice między średnimi ocenami odnotowano w fazie preparacji procesu dydaktycznego (studenci – 2,90; 3,49; 3,96, a nauczyciele – 2,26; 2,65; 4,17), a mniejsze wystąpiły w jego realizacji (studenci – 3,02; 3,53; 4,10, a nauczyciele – 2,64; 3,25; 4,17) oraz w kontroli i ocenie (studenci – 2,56; 3,23; 3,96, a nauczyciele – 2,31; 3,13; 3,64). Z analiz wynika, że nauczyciele oceniają aktywność studentów w procesie kształcenia na poziomie niższym niż wskazują na to oceny studentów. Aktywność studentów w procesie dydaktycznym w znaczącym stopniu wiąże się z samodzielnością w poszukiwaniu, przetwarzaniu i budowaniu własnej wiedzy. W ocenie studentów poziom ich samodzielności w kolejnych fazach procesu dydaktycznego jest nieco wyższy niż przeciętny (jednak niżej oceniony niż aktywność), przy czym względnie najwyższe oceny tej właściwości wystąpiły w fazie realizacji procesu kształcenia – średnie 3,02; 3,46; 4,01, a najniższe w procesie kontroli i oceny – średnie 2,52; 3,12; 3,84. Natomiast samodzielność studentów w fazach procesu kształcenia, nauczyciele ocenili znacznie niżej niż studenci – na poziomie nieco niższym niż przeciętny (niżej niż aktywność). Największe i istotne statystycznie różnice w ocenach wystąpiły w fazie realizacji – średnie studentów 3,02; 3,46; 4,01, a nauczycieli 2,21; 3,08; 3,59, a mniejsze w pozostałych fazach, w których także oceny poziomu samodzielności studentów wyrażone przez nauczycieli były niższe.

Pojawia się tu pytanie, o przyczyny występujących różnic w ocenach wyrażonych przez nauczycieli i studentów, a dotyczących poziomu aktywności i samodzielności studentów w fazach procesu kształcenia. Dlaczego oceny studentów w tym zakresie są wyższe niż nauczycieli? Próby wyjaśnienia można poszukiwać w powszechnej akceptacji w środowisku akademickim potrzeby aktywności i samodzielności studen-

⁵ H. Smith, *Spoon-feeding: or how I learned to stop worrying and love the mess*, „Teaching in Higher Education” 2008, Vol. 13 (6), s. 715–716.

⁶ E. Kubiak-Szymborska, *Podmiotowość młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003, s. 210.

tów w procesie kształcenia. Studenci oceniali w pewnym sensie innych, kolegów, ale w sposób pośredni także i siebie, dlatego ich oceny mogą być zdominowane wyobrażeniami o stanie pożądanym, a nie tym, jak w rzeczywistości jest. Jednocześnie z badań studentów bydgoskich uczelni wynika, że 38% określa swoją aktywność jako inicjator i pomysłodawca zadań w grupie, ale ponad 23% jako bierny wykonawca⁷, co nie może zadowalać. Natomiast względnie niskie oceny poziomu aktywności i samodzielności studentów w procesie kształcenia, wyrażone przez nauczycieli są prawdopodobnie konsekwencją ich doświadczeń. Niestety coraz mniej studentów (pomimo wzrostu ich liczby) wykazuje odpowiednią motywację do aktywności intelektualnej, a wzrasta odsetek studentów, którzy chcą „tylko” zaliczyć, ale także biernych, nastawionych „na przetrwanie”. Wśród studentów, jak stwierdza Dorota Pauluk: „dominuje postawa roszczeniowa, pogoń za dyplomem, a nie wiedzą, uznawanie tzw. kserówek za podstawowe źródło wiedzy (...) Występują trudności w posługiwaniu się poprawną polszczyzną (...) z zachowaniem się w zgodzie z zasadami kultury”⁸. Podobną opinię wyraża Barbara Ostafińska-Molik: „Etos studenta pełnego zapału do nauki (...) odchodzi powoli w zapomnienie. Obecnie wielu żaków kieruje się znaną maksymą ‘3×z’ – czyli: ‘zakuć, zaliczyć (zdać), zapomnieć’ (...) ‘trud studiowania’ zamienił się w ‘trud kombinowania’, w szukanie sposobu, jak ukryć swój brak wiedzy”⁹. Studenci badani przez Dorotę Jankowską przyznają, że w ich środowisku powszechne są zasady: „zdać sesję zgodnie z regułą ‘3×z’; bądź koleżeński pomagaj innym – też w znaczeniu dawaj ściągacę; inteligentni nie chodzą na wykłady; imprezują; podstawą studiowania – kserowanie; blokuj zajęcia”¹⁰. Takie postawy można zaobserwować nie tylko wśród polskich studentów. Studenci brytyjscy „raczej dążą do uzyskania tytułu niż rozwijania siebie w procesie studiowania”¹¹. Z badań przeprowadzonych wśród fińskich nauczycieli akademickich wynika, że: „(...) uważają studentów za biernych (...) studenci przejawiają instrumentalne i utylitarne postawy wobec studiów”¹². Takie postawy są postrzegane jako zagrożenie dla koncepcji edukacji uniwersyteckiej, całego procesu edukacji: „studiowanie na uniwersytecie zagubiło pewien rodzaj ambicji, która zapewniała jakość, która odróżniała kształcenie uniwersyteckie od nauki w szkołach niższych szczebli

⁷ E. Kubiak-Szymborska, *Podmiotowość młodzieży akademickiej...*, op. cit., s. 204.

⁸ D. Pauluk, *Uniwersytet w blasku ideału i cieniu codziennego życia. Kontekst historyczny i współczesny*, (w:) D. Pauluk (red.), *Student na współczesnym...*, op. cit., s. 105.

⁹ B. Ostafińska-Molik, *Studenci – dziś i wczoraj. Refleksje o etosie*, [w:] D. Pauluk (red.), *Student na współczesnym...*, op. cit., s. 178.

¹⁰ D. Jankowska, *Kształcenie akademickie w oczach współczesnych studentów pedagogiki*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2006, nr 28, s. 194.

¹¹ M. Molesworth, E. Nixon, R. Scullion, *Having, being and higher education: the marketization of the university and the transformation of the student into consumer*, „Teaching in Higher Education” 2009, Vol. 14 (3), s. 277.

¹² A. Jauhainen, An. Jauhainen, A. Laiho, *The dilemmas of the ‘efficiency university’...*, op. cit., s. 423.

(...) studenci traktują uniwersytet jak szkołę, nawet używają słowa 'szkoła', kiedy w wypowiedzi nawiązują do swoich studiów¹³. Jednak takie postawy studentów są uwarunkowane m.in. czynnikami zewnętrznymi – masowością kształcenia, minimalizowaniem wymagań w procesie rekrutacji, problemami na rynku pracy.

Współdziałanie dydaktyczne podmiotów określa także poziom poczucia podmiotowości studentów w procesie kształcenia, a więc przekonania o tym, że są postrzegani jako osoby, które mają wpływ na przebieg procesu kształcenia, mogą werbalizować swoje problemy i trudności, a ich potrzebami i możliwościami jest zainteresowany nauczyciel. Z analiz wynika, że poziom poczucia podmiotowości studentów w ich ocenie jest przeciętny – względnie najwyższy w fazie preparacji procesu kształcenia (średnie 2,67; 3,36; 3,85), nieco niższy w jego realizacji (średnie – 2,63; 3,20; 3,92), a najniższy w kontroli i ocenie (średnie – 2,44; 3,16; 3,84)¹⁴. Oceny nauczycieli w tym zakresie są podobne do odczuć studentów w fazie początkowej i końcowej procesu dydaktycznego, ale wyższe w jego realizacji, w której studenci oceniali zdecydowanie niżej niż nauczyciele. Natomiast w badaniach Walentyny Wróblewskiej, połowa badanych określiła występujące w uniwersytecie relacje nauczyciel-student jako podmiotowe, ale co piąty jako przedmiotowe¹⁵. Jednocześnie z ustaleń T. Bauman wynika, że ponad 80% studentów nie akceptuje nauczycieli, którzy „nie dostrzegają w studencie człowieka”¹⁶. Dlatego badacze kształcenia skoncentrowanego na studentach postulują: „aby nauczyciele akademicy rzeczywiście rozumieli i uwzględniali potrzebę zwracania uwagi na studentów i ich proces uczenia się”¹⁷, ale czy są ku temu warunki – „Jak w sposób partnerski traktować studenta, przy coraz większej liczbie osób studiujących (...) kiedy on przyjmuje wyraźnie postawę roszczeniową (...) kiedy on mnie traktuje przedmiotowo?”¹⁸.

Przedstawione w tej części pracy wyniki badań upoważniają do sformułowania następujących wniosków:

- współdziałanie podmiotów w fazach procesu kształcenia w ocenie badanych jest na poziomie przeciętnym. Z wzajemnego powiązania faz w systemie i z badań wynika, że przeciętny poziom współdziałania dydaktycznego podmiotów

¹³ Ibidem, s. 424.

¹⁴ Zob. także: A. Krajewska, *Poczucie podmiotowości studentów w ocenie uczestników procesu kształcenia*, (w:) J. Grzesiak (red.), *Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania*, UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz – Konin 2012, s. 179–184.

¹⁵ W. Wróblewska, *Autoedukacja studentów w uniwersytecie – ujęcie z perspektywy podmiotu*, Trans Humana, Białystok 2008, s. 239.

¹⁶ T. Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie...*, op. cit., s. 160.

¹⁷ M.A. Blackie, J.M. Case, J. Jawitz, *Student-centredness: the link between...*, op. cit., s. 638.

¹⁸ D. Pauluk, *Ukryty wymiar w relacjach student – nauczyciel akademicki*, (w:) D. Skulicz (red.), *Studenci we wspólnocie akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007, s. 116.

- w fazie preparacji warunkuje podobny w realizacji, ale także ich poziom w tych fazach powoduje porównywalne efekty w tym zakresie w fazie kontroli i oceny;
- nauczyciele wyżej niż studenci ocenili poziom odpowiedzialności nauczyciela w procesie kształcenia, ale studenci nieco wyżej niż nauczyciele oceniają poziom odpowiedzialności studentów (przeciętnie lub wyżej), a nauczyciele – przeciętnie; poziom aktywności i samodzielności studentów w procesie kształcenia w ocenie studentów jest wyższy niż przeciętny, a w ocenie nauczycieli – przeciętny lub niższy; poziom poczucia podmiotowości studentów w procesie kształcenia w ich ocenie jest przeciętny, a jednocześnie niższy niż w odczuciu nauczycieli;
- względnie najwyższy poziom współdziałania dydaktycznego podmiotów – nieco wyższy niż przeciętny charakteryzuje fazę realizacji, a niższy – przeciętny – jego preparację oraz kontrolę i ocenę. W procesie kształcenia jego uczestnicy najwyżej oceniają poziom odpowiedzialności nauczyciela (wysoko), a najniżej: w fazie realizacji oraz kontroli i oceny – studenci poczucie podmiotowości (przeciętnie lub niżej), nauczyciele – samodzielność studentów (przeciętnie lub niżej); w preparacji – studenci – także poczucie podmiotowości, a nauczyciele – odpowiedzialność studentów, ich aktywność i samodzielność (nisko lub przeciętnie);
- współdziałanie podmiotów jest elementem systemu każdej z faz wzajemnie warunkowanym przez właściwości pozostałych składników w fazach – celów, przedmiotu, treści, metod, środków, form organizacyjnych, warunków i rezultatów.

2. Odpowiedzialność nauczycieli i studentów, aktywność, samodzielność i poczucie podmiotowości w ocenie studentów a jakość kształcenia wyrażona poziomem ich osiągnięć w studiach

W tej części pracy dokonuję weryfikacji założenia o istnieniu związku między poziomem współdziałania dydaktycznego podmiotów w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach w grupie badanych oceniających ogólny poziom współdziałania dydaktycznego – nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS), a także wśród ogółu.

Z analizy materiału empirycznego wynika, że niezależnie od wyrażonej przez badanych oceny poziomu współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji (poza jednym wyjątkiem), istotne statystycznie związki wystąpiły między oceną poziomu odpowiedzialności studentów i poczucia podmiotowości a poziomem ich osiągnięć w studiach (Tabela 17). Jak już wykazałam¹⁹ poziom odpowiedzialności studen-

¹⁹ Zob. rozdz. VII, pkt 1.

tów za preparację procesu kształcenia w ich ocenie jest przeciętny, ale jednak okazuje się, że im wyższą średnią studiów uzyskują badani, tym wyżej oceniają poziom odpowiedzialności studentów w tej fazie – ponad 50% ocen wysokich wśród badanych o najwyższych rezultatach w studiach, a jednocześnie ok. 43% u studentów o niskim poziomie osiągnięć, a ustalony związek jest istotny statystycznie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,135$, $N = 1166$). Natomiast w przypadku oceny poziomu poczucia podmiotowości studentów w tej fazie – im wyższy poziom osiągnięć w studiach, tym przy podobnym odsetku ocen wysokich (po ok. 45%) wzrasta odsetek ocen niskich – 13% wśród studentów o wynikach niskich, 16% – przeciętnych i ponad 21% – wysokich ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,154$, $N = 1166$).

TABELA 17. Związek między oceną współdziałania dydaktycznego podmiotów wyrażoną przez studentów oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS) a poziomem ich osiągnięć w studiach*

Ocena współdziałania dydaktycznego podmiotów – jakość efektów w fazach procesu kształcenia		Ocena poziomu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia											
		-WDNiS			WDNiS			+WDNiS			Ogółem		
		Poziom osiągnięć w studiach											
		Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis
		p<	C_{kor}		p<	C_{kor}		p<	C_{kor}		p<	C_{kor}	
Preparacja	Odpowiedzialności N	-		-		-		-		-		-	
	Odpowiedzialności S	-		-		-		-		0,05		0,135	
	Aktywności S	-		-		-		-		-		-	
	Samodzielności S	-		-		-		-		-		-	
	Poczucia podmiotowości S	0,01	0,271	-		-		-		0,01		0,154	
Realizacja	Poziom	Odpowiedzialności N	-		-		-		-		-		-
		Odpowiedzialności S	0,05	0,252	0,01	0,250	-		-		0,05		0,135
		Aktywności S	-		-		-		-		-		-
		Samodzielności S	-		0,05	0,224	-		-		-		-
		Poczucia podmiotowości S	0,05	0,245	0,05	0,232	-		-		0,05		0,136
Kontrola i ocena	Odpowiedzialności N	-		0,05	0,212	-		-		0,01		0,160	
	Odpowiedzialności S	-		0,05	0,209	-		-		0,01		0,163	
	Aktywności S	0,05	0,275	-		0,01	0,244	0,01		0,01		0,186	
	Samodzielności S	0,01	0,286	-		-		0,05		0,05		0,141	
	Poczucia podmiotowości S	0,02	0,261	0,05	0,212	-		-		0,01		0,182	

* – oceny dokonywano w skali 5–1; zastosowano test niezależności χ^2 , C_{kor} ; „-” – związek między zmiennymi nie jest istotny statystycznie

Źródło: badania własne

W fazie realizacji procesu kształcenia, w grupach studentów oceniających współdziałanie dydaktyczne jego uczestników – nisko (-WDNiS) i przeciętnie (WDNiS), ale także wśród wszystkich badanych wystąpiły zależności (podobne, jak w preparacji) między oceną poziomu odpowiedzialności i poczucia podmiotowości studentów a poziomem ich osiągnięć w studiach. Ponownie wśród wszystkich badanych, względnie wyższy poziom odpowiedzialności studenta deklarują studenci o wysokiej średniej studiów – więcej ocen wysokich (ponad 50%) przy podobnym odsetku niskich (11–16%) w porównaniu do pozostałych badanych ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,135$, $N = 1166$). Podobnie zaznaczone związki między tymi zmiennymi, chociaż silniejsze, wystąpiły również w grupach studentów oceniających nisko i przeciętnie poziom współdziałania dydaktycznego w realizacji procesu kształcenia ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,252$, $N = 344$; $p < 0,01$, $C_{kor} = 0,250$; $N = 456$). Jednocześnie z dokonanych analiz wynika, że wśród ogółu badanych, niski lub bardzo niski poziom oceny poczucia podmiotowości studentów w realizacji procesu kształcenia częściej występuje w grupie o wysokim poziomie osiągnięć w studiach (ponad 25%) niż wśród studentów o niskim powodzeniu (15%), a występujący tu związek jest istotny statystycznie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,136$; $N = 1166$). Podobne związki między zmiennymi odnotowano także wśród badanych oceniających nisko (-WDNiS) i przeciętnie (WDNiS) poziom współdziałania dydaktycznego w realizacji procesu kształcenia ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,245$, $N = 344$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,232$; $N = 456$). Ponadto w grupie badanych oceniających przeciętnie poziom współdziałania dydaktycznego w tej fazie zaznaczył się związek między oceną poziomu samodzielności studentów a ich średnią studiów – im niższa, tym występuje mniej ocen wysokich, a więcej niskich ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,224$, $N = 456$). Z praktyki wynika, że studenci o wysokiej średniej ocen wykazują bardziej odpowiedzialną postawę wobec studiów niż ich koledzy o niskim powodzeniu, a także wyższy poziom samodzielności. Już w preparacji procesu kształcenia, podczas zajęć organizacyjnych zawsze są obecni, często podejmują się różnorodnych zadań, wykazują przy tym dbałość o jakość ich wykonania. Podczas realizacji programu kształcenia cechuje ich skrupulatność w sporządzaniu notatek z wykładów, a także w przygotowywaniu się do ćwiczeń. Natomiast niższy poziom odpowiedzialności charakteryzuje studentów słabych (często wbrew deklaracjom), którzy nierzadko ignorują swoje obowiązki.

W fazie kontroli i oceny procesu kształcenia, wystąpiły związki między zmiennymi wśród ogółu badanych, ale także zaznaczyły się w grupach oceniających nisko (-WDNiS) i przeciętnie (WDNiS) współdziałanie dydaktyczne jego uczestników w tej fazie (Tabela 17). Interesujące, że w tej fazie, badani o wysokim i niskim powodzeniu w studiach podobnie oceniają poziom odpowiedzialności nauczyciela, ale także i studentów. W ocenie poziomu odpowiedzialności nauczyciela po ok. 60% ocen wysokich i 12% niskich, podczas gdy badani o średnich wynikach – 50% wysokich, przy zni-

komym odsetku niskich. Natomiast w ocenie odpowiedzialności studentów w tych grupach – mniej ocen wysokich (po ok. 50%) i więcej niskich (ponad 15%). Wskazane tu związki są istotne statystycznie ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,160$; $p < 0,01$, $C_{kor} = 0,163$, $N = 1166$). Podobne związki między zmiennymi wystąpiły wśród badanych przeciętnie oceniających poziom współdziałania dydaktycznego ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,212$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,209$, $N = 492$).

Aktywność i samodzielność studentów w procesie kontroli i oceny, to kolejne właściwości charakteryzujące współdziałanie dydaktyczne podmiotów w tej fazie. Z analiz wynika, że oceny poziomu aktywności i samodzielności studentów wyrażone przez badanych są zależne od poziomu ich osiągnięć w studiach – im wyższa średnia studiów, tym częściej nisko oceniają poziom aktywności, ale także samodzielności studentów w procesie kontroli i oceny – po ok. 30% ocen niskich wśród respondentów o wysokim powodzeniu w studiach, a niespełna 15% w pozostałych grupach, przy podobnym odsetku ocen wysokich (40%), a ustalony związek jest istotny statystycznie ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,186$; $p < 0,02$, $C_{kor} = 0,141$, $N = 1166$). Podobnie w grupie badanych nisko (-WDNiS) oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w tej fazie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,275$; $p < 0,01$, $C_{kor} = 0,286$; $N = 324$). Próby wyjaśnienia dostarczają rezultaty badań psychologicznych, z których wynika, że sposób oceny zachowania innych osób zależy od tego, jak ludzie oceniają analogiczne, własne zachowania, a podstawą ocen często są informacje o sobie, własnych osiągnięciach, postawach²⁰.

Wcześniejsze analizy wykazały, że badani ocenili najniżej poziom poczucia podmiotowości studentów. Okazuje się, że oceny studentów w tym zakresie są zależne w stopniu istotnym statystycznie od poziomu ich osiągnięć w studiach – im wyższe rezultaty uzyskują badani, tym występuje więcej niskich ocen – ponad 30% wśród studentów o wysokiej średniej, a jednocześnie 20% i ok. 15% u pozostałych, przy podobnym odsetku ocen wysokich – ok. 35% ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,182$, $N = 1166$). Wskazany związek między zmiennymi wystąpił w analizie wyników badań dotyczących ogółu badanych, ale także w grupach studentów nisko i przeciętnie oceniających współdziałanie dydaktyczne w tej fazie ($p < 0,02$, $C_{kor} = 0,261$, $N = 324$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,212$, $N = 492$).

Badania wykazują, że poziom współdziałania dydaktycznego podmiotów w fazie kontroli i oceny jest przeciętny i eksponowana jest rola nauczyciela. Dlaczego większość badanych o wysokim, ale także i niskim poziomie osiągnięć nauczycielowi przypisuje wysoki poziom odpowiedzialności w tej fazie, a sobie względnie niższy? Z praktyki wynika, że wielu studentów tylko w nauczycielu postrzega osobę, która rozstrzyga o ich ocenach, co warunkuje otrzymanie stypendium (lub nie), ale także

²⁰ H. Barycz, *Trafność spostrzegania własnych i cudzych zachowań*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 60–61; B. Wojciszke, *Procesy oceniania ludzi*, Wydawnictwo Nakom, Poznań 1991, s. 239–242.

powoduje zaliczenie przedmiotu, roku (lub nie) i tylko jego czyni za to odpowiedzialnym, a rzadko studenci obarczają siebie odpowiedzialnością za stan wiedzy i umiejętności, za podejmowane działania lub ich zaniechanie. Wyniki badań wskazują, że studenci o wysokiej średniej studiów – częściej niż pozostali – nisko oceniają poziom aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości w fazie kontroli i oceny. Takie właściwości studentów rozwija wykorzystywanie w tym procesie samooceny, oceny koleżeńskej, a także wspólnej oceny – dokonywanej z nauczycielem, a ich wartość potwierdzają wyniki badań²¹, co w praktyce występuje rzadko z powodu ograniczeń czasowych, a czasem wynika z przywiązania nauczycieli do tradycyjnego oceniania, które jak podkreśla Nancy Falchikov, „wzmacnia brak równowagi między nauczycielami i uczącymi się (...) a kierują nim potrzeby nauczyciela, a nie uczących się”²².

Wyniki analizy związku między ocenami studentów dotyczącymi cech współdziałających podmiotów w fazach procesu kształcenia a poziomem ich osiągnięć w studiach umożliwiają weryfikację hipotezy i sformułowanie następujących wniosków:

- związki między zmiennymi wystąpiły głównie wśród badanych nisko i przeciętnie oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w fazie realizacji oraz kontroli i oceny, a także wśród ogółu badanych i ustaliłam prawidłowość – im wyższy poziom osiągnięć w studiach, tym często wyższa ocena poziomu odpowiedzialności studentów, ale także niższe poczucie podmiotowości;
- w fazie preparacji i realizacji procesu kształcenia w analizach dotyczących ogółu badanych wystąpiły istotne statystycznie związki między oceną poziomu odpowiedzialności studentów i poczucia podmiotowości (im wyższy poziom osiągnięć studentów, tym często wyższa ocena poziomu ich odpowiedzialności, a jednocześnie niższe poczucie podmiotowości);
- w fazie kontroli i oceny procesu kształcenia w analizach dotyczących ogółu badanych ustaliłam, że studenci o wysokim i niskim poziomie osiągnięć wyżej oceniają poziom odpowiedzialności nauczyciela, ale także i studentów niż pozostali; w grupie nisko oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w tej fazie i wśród ogółu badanych wystąpiła prawidłowość – im wyższy poziom osiągnięć w studiach, tym częściej badani nisko oceniają poziom aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości studentów w procesie kontroli i oceny.

²¹ Np. F. Dochy, M. Segers, *The Use of Self, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review*, „Studies in Higher Education” 1999, Vol. 24 (3) s. 331–351.

²² N. Falchikov, *Improving Assessment Through Student Involvement*, RoutledgeFalmer, London and New York 2005, s. 246.

3. Uwarunkowania oceny współdziałania dydaktycznego podmiotów i jakości kształcenia – cechy studentów i nauczycieli

W części metodologicznej przyjąłam, że ocenę poziomu współdziałania dydaktycznego podmiotów w fazach procesu kształcenia oraz jakość kształcenia wyrażoną poziomem osiągnięć studentów w studiach warunkują cechy studentów – poziom i tryb studiów, środowisko uczelni oraz cechy nauczycieli – tytuł zawodowy/stopień naukowy, staż pracy, środowisko uczelni, a wyniki badań z tej części pracy umożliwiają weryfikację tego założenia.

Z dokonanych analiz wynika, że oceny poziomu współdziałania dydaktycznego podmiotów w fazie preparacji procesu kształcenia w niewielkim stopniu są zależne od cech studentów, natomiast w pozostałych ustalono wiele istotnych statystycznie związków między zmiennymi (Tabela 18). Okazuje się, że w fazie początkowej, spośród badanych zmiennych oceny poziomu odpowiedzialności nauczyciela wyrażone przez studentów są zależne od poziomu ich studiów ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,117$, $N = 1166$), przy czym studenci studiów pierwszego stopnia częściej oceniają wyżej, a oceny pozostałych cech określających współdziałanie dydaktyczne podmiotów okazały się niezależne od poziomu i trybu studiów badanych. Natomiast znaczącą zmienną różnicującą odczucia studentów w tej fazie jest środowisko uczelni badanych – większy odsetek studentów z UwB (ok. 20%) niż z US (ok. 12%) bardzo wysoko ocenia tu poziom odpowiedzialności nauczyciela, ale także aktywności studentów (ok. 14% wobec niespełna 7%) i ich samodzielności (12% wobec 6%), przy podobnym odsetku ocen wysokich (38-40%), a także niskich (odpowiedzialność nauczyciela – 5-8%, aktywność studentów – 12% i ich samodzielność – ok. 18%). Ustalone związki między zmiennymi są istotne statystycznie ($p < 0,001$, $C_{kor} = 0,165$; $p < 0,001$, $C_{kor} = 0,155$; $p < 0,02$, $C_{kor} = 0,126$, $N = 1166$).

Oceny współdziałania dydaktycznego podmiotów w realizacji procesu kształcenia wyrażone przez studentów warunkuje głównie tryb studiów i środowisko uczelni, a w mniejszym stopniu poziom studiów. Studenci studiów stacjonarnych częściej niż badani ze studiów niestacjonarnych oceniają wysoko lub bardzo wysoko poziom odpowiedzialności nauczycieli (ok. 65% wobec niespełna 50%), a także studentów (51% wobec 40%), poziom aktywności studentów (prawie 60% wobec 48%) i ich samodzielności (60% wobec 45%), a ustalone związki są istotne statystycznie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,112$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,117$; $p < 0,01$, $C_{kor} = 0,132$; $p < 0,01$, $C_{kor} = 0,146$; $N = 1166$). Występujące różnice w ocenach studentów wynikają prawdopodobnie ze specyfiki trybu studiów, ale także studenta. Studia stacjonarne podejmuje zwykle absolwenci szkół średnich o stosunkowo wysokich osiągnięciach na egzaminie maturalnym, a studia zaoczne maturzyści o niższym poziomie wyników. Postawa wobec nauki w szkole średniej

nierazko wpływa także na postawę wobec studiów i dlatego – jak można przypuszczać – studenci studiów stacjonarnych wyżej niż studujący trybem zaocznym oceniają poziom odpowiedzialności studenta w realizacji procesu kształcenia. Ponadto studenci studiów stacjonarnych często bez obowiązków rodzinnych i zawodowych, posiadają częstszy i systematyczny kontakt z nauczycielami, dlatego ich możliwości wykazania się aktywnością i samodzielnością w realizacji procesu dydaktycznego są większe niż w przypadku studentów studiów niestacjonarnych. Warto tu zwrócić uwagę, że ocena poziomu poczucia podmiotowości przez studentów nie jest zależna od trybu studiów badanych. Tę właściwość stosunków interpersonalnych między uczestnikami w realizacji procesu kształcenia obie grupy oceniły podobnie, a jednocześnie najniżej – ok. 10% ocen bardzo wysokich, 30% – wysokich, ale także ponad 20% niskich.

Kolejną zmienną warunkującą oceny niektórych elementów współdziałania dydaktycznego podmiotów w realizacji procesu kształcenia, jest środowisko uczelni badanych (Tabela 18). Okazuje się, że większy odsetek studentów z UwB ocenia wysoko lub bardzo wysoko poziom odpowiedzialności nauczyciela (ok. 65%), a także poziom aktywności studentów (59%) i ich samodzielności (57%) w tej fazie procesu dydaktycznego niż wynika to z ocen badanych z US, odpowiednio – ok. 50%, 45% i 47%, przy mniejszym odsetku pozostałych ocen. Ustalone związki między analizowanymi zmiennymi są istotne statystycznie ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,135$; $p < 0,01$, $C_{kor} = 0,168$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,112$; $N = 1166$). Jednocześnie oceny poziomu odpowiedzialności studentów i poczucia podmiotowości wyrażone przez badanych okazały się niezależne od środowiska uczelni.

Analiza ocen współdziałania dydaktycznego podmiotów w fazie kontroli i oceny procesu kształcenia wykazuje ich zależność głównie od poziomu i trybu studiów, a w znikomym stopniu od środowiska uczelni badanych (Tabela 18). Poziom studiów warunkuje oceny studentów dotyczące poziomu odpowiedzialności nauczyciela, odpowiedzialności studentów i ich aktywności w tej fazie procesu kształcenia. Studenci studiów drugiego stopnia częściej niż badani ze studiów licencjackich wyżej oceniają – poziom odpowiedzialności nauczyciela – prawie 60% ocen wysokich i bardzo wysokich wobec 51%, przy podobnym odsetku niskich (10%); odpowiedzialności studentów – ok. 50% wysokich wobec 45%, przy mniejszym odsetku ocen niskich, a także aktywność studentów w tej fazie – 45% wobec 35%, przy podobnym odsetku ocen niskich, a występujące związki między zmiennymi są istotne statystycznie ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,136$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,112$; $p < 0,02$, $C_{kor} = 0,129$; $N = 1166$).

Tryb studiów, to kolejna zmienna, która warunkuje niektóre oceny cech współdziałających podmiotów wyrażone przez badanych w fazie kontroli i oceny. Z analizy materiału empirycznego wynika, że większy odsetek studentów studiów stacjonar-

nych wysoko lub bardzo wysoko ocenia poziom odpowiedzialności nauczyciela w tej fazie (ponad 60%), a także odpowiedzialności studentów (50%), jak również poczucie podmiotowości (40%) niż występuje to w ocenach studentów studiów niestacjonarnych, odpowiednio – 42%, 45% i 32%, przy czym studenci studiów dziennych rzadziej oceniali przeciętnie lub nisko, a ustalone związki między zmiennymi są istotne statystycznie ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,140$; $p < 0,02$, $C_{kor} = 0,128$; $p < 0,02$, $C_{kor} = 0,123$; $N = 1166$). Oceny pozostałych cech określających współdziałające podmioty w tej fazie – poziom aktywności i samodzielności studentów okazały się niezależne od trybu studiów badanych.

Środowisko uczelni badanych, zmienna w znaczącym stopniu warunkująca oceny cech współdziałających podmiotów we wcześniejszych fazach, w kontroli i ocenie różnicuje tylko oceny studentów w zakresie poziomu odpowiedzialności nauczyciela – studenci z UwB częściej wyrażają tu oceny wysokie (ponad 60%) niż badani z US (ok. 50%), a jednocześnie mniej przeciętnych i niskich, a występujący tu związek między zmiennymi jest istotny statystycznie ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,142$, $N = 1166$).

W badaniach poszukiwałam także uwarunkowań ocen współdziałania dydaktycznego podmiotów w fazach procesu kształcenia wyrażonych przez nauczycieli akademickich (Tabela 18). Z analiz wynika, że oceny badanych są zależne od ich tytułu zawodowego/stopnia naukowego i stażu pracy. W fazie preparacji procesu kształcenia, oceny współdziałania dydaktycznego podmiotów w zakresie poziomu odpowiedzialności studentów i ich aktywności warunkuje tytuł zawodowy/stopień naukowy badanych nauczycieli. W ocenie poziomu odpowiedzialności studentów w tej fazie najczęściej ocen wysokich wyrazili doktorzy (ponad 40%) i doktorzy habilitowani (15%), przy podobnym – wysokim odsetku niskich (ok. 30%), natomiast najniżej oceniali magistrowie – ponad 40% ocen niskich i niewielki wysoki (6%). Występujący tu związek między zmiennymi jest istotny statystycznie, a jego siła – umiarkowana ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,558$, $N = 55$). Zauważalna jest tu prawidłowość – im wyższą pozycję zajmują nauczyciele w hierarchii akademickiej, tym częściej wysoko oceniają poziom odpowiedzialności studentów w fazie preparacji procesu kształcenia. Z praktyki wynika, że młodzi nauczyciele akademicy rozpoczynający pracę zawodową, podejmują nowe role z wielkim zapałem, angażują się w przygotowanie zajęć dydaktycznych (ćwiczeniowych, warsztatowych) i często głównie sobie przypisują tu odpowiedzialność, co zmienia się wraz z nabywaniem doświadczeń zawodowych. Jednocześnie oceny pozostałych cech określających współdziałanie dydaktyczne podmiotów w fazie preparacji wyrażone przez nauczycieli okazały się niezależne od ich tytułu zawodowego/stopnia naukowego, a badani byli zgodni w dokonanych ocenach.

Interesujący rozkład ocen nauczycieli w analizowanej kwestii odnotowano w realizacji procesu dydaktycznego (Tabela 18). Oceny współdziałania dydaktycznego podmiotów w tej fazie (poza poziomem odpowiedzialności nauczyciela) w znaczącym

TABELA 18. Związek między cechami studentów (S) i nauczycieli (N) a ich oceną poziomu współdziałania dydaktycznego podmiotów w fazach procesu kształcenia*

Cechy badanych		Ocena poziomu współdziałania dydaktycznego podmiotów – jakość efektów w fazach procesu kształcenia														
		Preparacja					Realizacja					Kontrola i ocena				
		Poziom														
		Odpowiedzialności N	Odpowiedzialności S	Aktywności S	Samodzielności S	Poczucia podmiotowości S	Odpowiedzialności N	Odpowiedzialności S	Aktywności S	Samodzielności S	Poczucia podmiotowości S	Odpowiedzialności N	Odpowiedzialności S	Aktywności S	Samodzielności S	Poczucia podmiotowości S
		p < C _{kor}	p < C _{kor}	p < C _{kor}	p < C _{kor}	p < C _{kor}	p < C _{kor}	p < C _{kor}	p < C _{kor}	p < C _{kor}	p < C _{kor}	p < C _{kor}	p < C _{kor}	p < C _{kor}	p < C _{kor}	p < C _{kor}
S	Poziom studiów ^A	0,05 0,117	-	-	-	-	0,05 0,113	-	-	-	0,01 0,136	0,05 0,112	0,02 0,129	-	-	
	Tryb studiów ^B	-	-	-	-	-	0,05 0,112	0,05 0,117	0,01 0,132	0,01 0,146	-	0,01 0,140	0,02 0,128	-	-	0,02 0,123
	Uczelnia ^C	0,001 0,165	-	0,001 0,155	0,02 0,126	-	0,01 0,135	-	0,01 0,168	0,05 0,112	-	0,01 0,142	-	-	-	-
N	Tytuł zawodowy/stopień naukowy ^D	-	0,05 0,558	-	-	-	-	0,05 0,516	0,05 0,490	0,05 0,507	0,02 0,545	-	0,05 0,526	-	0,05 0,513	0,02 0,592
	Staż pracy ^E	-	-	-	-	-	-	0,02 0,548	0,05 0,477	-	-	-	0,05 0,518	-	0,05 0,519	0,05 0,560
	Uczelnia ^C	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

*oceny dokonywano w skali 5–1; zastosowano test niezależności χ^2 , C_{kor}; „-” – związek między zmiennymi nie jest istotny statystycznie; ^A – studia I stopnia, studia II stopnia; ^B – studia stacjonarne, studia nie-stacjonarne; ^C – Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet w Białymstoku; ^D – mgr, dr, dr hab.; ^E – do 10 lat, 11–20 lat, powyżej 20 lat

Źródło: badania własne

Zdigitalizowano i udostępniono w ramach projektu pn.
Rozbudowa otwartych zasobów naukowych Repozytorium Uniwersytetu w Białymstoku – kontynuacja,
dofinansowanego z programu „Społeczna odpowiedzialność nauki” Ministra Edukacji i Nauki
na podstawie umowy BIBL/SP/0040/2023/01

stopniu warunkuje tytuł zawodowy/stopień naukowy badanych – im niższa pozycja w hierarchii akademickiej, tym występuje więcej wysokich ocen, a jednocześnie mniej niskich. Okazuje się, że większy odsetek magistrów i doktorów niż doktorów habilitowanych wysoko lub bardzo wysoko ocenia poziom odpowiedzialności studentów w fazie realizacji (po ok. 55%, przy braku takich ocen u doktorów habilitowanych), ich aktywności (ok. 50% i 40% wobec 14%), samodzielności (ponad 40% i 30%, brak takich ocen u doktorów habilitowanych), a także poczucia podmiotowości (ok. 75% i 55%, brak takich ocen u doktorów habilitowanych). Jednocześnie największy odsetek niskich ocen analizowanych tu właściwości współdziałania dydaktycznego podmiotów w realizacji procesu kształcenia wystąpił u doktorów habilitowanych – 57% w ocenie poziomu odpowiedzialności studentów i po ok. 30% w pozostałych ocenach. Ustalone związki są istotne statystycznie o umiarkowanej sile ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,516$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,490$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,507$; $p < 0,02$, $C_{kor} = 0,545$; $N = 55$). Dlaczego oceny poziomu współdziałania dydaktycznego podmiotów w realizacji procesu kształcenia (poza poziomem odpowiedzialności nauczyciela) wyrażone przez magistrów i doktorów są wyższe niż doktorów habilitowanych? Z praktyki wynika, że na kierunku pedagogika pensum dydaktyczne magistrów, a także doktorów wypełniają głównie zajęcia laboratoryjne, warsztatowe oraz ćwiczenia, a więc formy realizowane w stosunkowo niewielkich grupach, co umożliwia nawiązywanie lepszych relacji interpersonalnych, wzajemne poznanie się. Natomiast doktorzy habilitowani w ramach obciążeń dydaktycznych najczęściej realizują wykłady w dużych grupach, co skutkuje anonimowością studenta, utrudnia nawiązywanie kontaktów. Z badań Mariana Śnieżyńskiego wynika, że studenci kierunków pedagogicznych wyżej oceniają wzajemne relacje z nauczycielami prowadzącymi ćwiczenia – 15,5% wskazuje na przyjazną atmosferę, 13,7% stosunki podmiotowe, 9,6% współpartnerstwo, a jednocześnie dystans i chłód emocjonalny 15,9% niż z wykładowcami – odpowiednio 9,1%, 7,7%, 2,7% i aż 53,4%²³. Potwierdzają to także badania T. Bauman, w których w opinii studentów nauczyciele prowadzący ćwiczenia i warsztaty to w sporej części świetni nauczyciele (44,2%), dbają o zainteresowanie nas podejmowanymi zagadnieniami (43%) mają dobry kontakt ze studentami (41,2%), zachęcają do stawiania pytań (39,9%), nie stwarzają niepotrzebnego dystansu (39,1%), zachęcają do wypowiadania własnych poglądów (37,7%)²⁴.

Staż pracy nauczycieli akademickich, to kolejna zmienna w znaczącym stopniu warunkująca ich oceny w zakresie poziomu odpowiedzialności studentów i ich aktywności. Z analiz wynika, że im krótszy staż pracy badanych, tym występuje więcej wysokich ocen, a jednocześnie mniej niskich. W ocenie poziomu odpowiedzialności

²³ M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu...*, op. cit., s. 177.

²⁴ T. Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie...*, op. cit., s. 90.

ści studentów przy stażu pracy do 10 lat odnotowano po ok. 30% ocen wysokich lub bardzo wysokich, a jednocześnie 15% niskich. Natomiast w pozostałych grupach brak ocen najwyższych, po ok. 46% wysokich, ale także wzrasta odsetek niskich – do ponad 32% wśród nauczycieli o stażu pracy powyżej 20 lat. Podobnie w ocenie poziomu aktywności studentów, chociaż wystąpiło tu mniej ocen bardzo wysokich i wysokich, szczególnie w grupach o względnie krótkim i długim stażu pracy (o ok. 15%). Ustalone związki między zmiennymi są istotne statystycznie, a siła powiązań umiarkowana ($p < 0,02$, $C_{kor} = 0,548$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,477$; $N = 55$). Ponadto badania wykazały, że oceny nauczycieli dotyczące pozostałych właściwości są niezależne od ich stażu pracy.

Analiza wyrażonych przez nauczycieli ocen współdziałania dydaktycznego podmiotów w fazie kontroli i oceny wykazuje ich zależność od tytułu zawodowego/stopnia naukowego, a także stażu pracy badanych (Tabela 18). Okazuje się, że tytuł zawodowy/stopień naukowy badanych warunkuje ich oceny dotyczące poziomu odpowiedzialności studentów, ich samodzielności, a także poczucia podmiotowości, chociaż zaznaczone tu prawidłowości są odmienne. Rozkład ocen poziomu odpowiedzialności studentów i ich samodzielności w tej fazie pozwala wnioskować – im wyższą pozycję w hierarchii akademickiej zajmują nauczyciele, tym większy ich odsetek ocenia wysoko te cechy, ale także i nisko. Wysokie lub bardzo wysokie oceny poziomu odpowiedzialności studentów wyraziło ponad 26% magistrów, 36% doktorów i prawie 43% doktorów habilitowanych, a jednocześnie niskie – odpowiednio 6%, 21% i ok. 30%. Podobny rozkład ocen, chociaż niższych (brak bardzo wysokich) odnotowano w ocenie poziomu samodzielności. Analiza statystyczna wykazała istotne statystycznie związki między zmiennymi o umiarkowanej sile ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,526$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,513$; $N = 55$). Natomiast z analizy rozkładu ocen nauczycieli, dotyczących poziomu poczucia podmiotowości przez studentów wynika, że im wyższą pozycję zajmują w hierarchii akademickiej, tym wyrażają w tym zakresie mniej ocen wysokich (ponad 60% – magistrowie, 36% – doktorzy i 28% – doktorzy habilitowani), ale jednocześnie więcej niskich (brak u magistrów, 15% doktorzy i ok. 30% doktorzy habilitowani). Występujący tu związek między zmiennymi jest istotny statystycznie, a siła powiązań umiarkowana ($p < 0,02$, $C_{kor} = 0,592$; $N = 55$).

Analizowane wyżej oceny nauczycieli, dotyczące fazy kontroli i oceny są zależne także od ich stażu pracy, aczkolwiek wystąpiły tu nieco odmienne prawidłowości. W ocenie poziomu odpowiedzialności studentów największy odsetek ocen wysokich i bardzo wysokich odnotowano w grupie nauczycieli o stażu do 10 lat (ok. 35%) oraz wśród pracujących ponad 20 lat (45%). Natomiast niższe oceny wyrazili badani o stażu 11-20 lat. Nieco odmienny rozkład wyników, chociaż niższych (brak bardzo wysokich) uzyskano w ocenie poziomu samodzielności studentów w tej fazie – im dłuższy staż pracy badanych, tym wzrasta odsetek ocen wysokich (do 10 lat – 11%, 11-20

– ok. 15% i ponad 40% wśród badanych o najdłuższym okresie pracy), przy podobnym odsetku niskich (ok. 30–40%). Natomiast poziom poczucia podmiotowości studentów w procesie kontroli i oceny najwyżej oceniają nauczyciele o najkrótszym stażu pracy (ponad 55% ocen wysokich, brak niskich) oraz pracujący powyżej 20 lat (ok. 45% ocen wysokich, przy ponad 20% niskich), a względnie niżej respondenci o stażu 11–20 lat. Ustalono tu istotne statystycznie związki (o umiarkowanej sile) między stażem pracy nauczyciela a oceną poziomu – odpowiedzialności studentów ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,518$), ich samodzielności ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,519$) oraz poczucia podmiotowości w tej fazie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,560$), przy $N = 55$. Ponadto badania wykazały, że oceny nauczycieli dotyczące pozostałych właściwości są niezależne od ich stażu pracy.

Analiza uwarunkowań oceny współdziałania dydaktycznego podmiotów w fazach procesu kształcenia oraz jakości kształcenia dotyczących cech studentów i nauczycieli upoważnia do weryfikacji hipotezy i sformułowania wniosków:

– cechy studentów:

- oceny współdziałania dydaktycznego podmiotów w fazie preparacji warunkuje środowisko uczelni, w realizacji – tryb studiów i środowisko uczelni, a w kontroli i ocenie – poziom i tryb studiów badanych;
- faza preparacji – oceny współdziałania dydaktycznego podmiotów, niektórych cech warunkuje środowisko uczelni (studenci z UwB wyżej niż z US oceniają poziom odpowiedzialności nauczyciela, ale także aktywności studentów i ich samodzielności);
- faza realizacji – oceny współdziałania dydaktycznego podmiotów, wielu cech warunkuje głównie tryb studiów (studenci studiów stacjonarnych wyżej oceniają poziom odpowiedzialności nauczyciela i studentów, aktywności i samodzielności studentów) i środowisko uczelni (studenci z UwB wyżej oceniają poziom odpowiedzialności nauczyciela, aktywności i samodzielności studentów);
- faza kontroli i oceny – oceny współdziałania dydaktycznego podmiotów, niektórych cech warunkuje poziom studiów (studenci studiów drugiego stopnia wyżej oceniają poziom odpowiedzialności nauczyciela, odpowiedzialności studentów, a także ich aktywności) oraz tryb (studenci studiów stacjonarnych oceniają wyżej poziom odpowiedzialności nauczyciela, odpowiedzialności studentów, a także poczucia podmiotowości), a w znikomym stopniu środowisko uczelni;
- oceny dotyczące poziomu poczucia podmiotowości w fazach (poza kontrolą i oceną), odpowiedzialności studentów w preparacji i samodzielności w kontroli i ocenie są niezależne od badanych zmiennych;

– cechy nauczycieli:

- oceny współdziałania dydaktycznego podmiotów warunkuje głównie tytuł zawodowy/stopień naukowy, czasem także staż pracy, a nie są zależne od środowiska uczelni;
- faza preparacji – ocenę poziomu odpowiedzialności studentów warunkuje tytuł zawodowy/stopień naukowy (wyżej oceniają doktorzy habilitowani i doktorzy);
- faza realizacji – oceny współdziałania dydaktycznego podmiotów (poza odpowiedzialnością nauczyciela) są zależne od tytułu zawodowego/stopnia naukowego badanych (im niższa pozycja w hierarchii akademickiej, tym częściej wysoko oceniają poziom odpowiedzialności studentów, ich aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości), a także od stażu pracy – (im krótszy, tym występuje więcej wysokich ocen odpowiedzialności studentów i ich aktywności);
- faza kontroli i oceny – oceny współdziałania dydaktycznego podmiotów, niektórych cech warunkuje tytuł zawodowy/stopień naukowy badanych (im wyższa pozycja w hierarchii akademickiej, tym częściej oceniają wysoko, ale także i nisko poziom odpowiedzialności studentów i ich samodzielności, ale niżej oceniają poziom poczucia podmiotowości przez studentów). Oceny nauczycieli są zależne od stażu pracy (badani o najkrótszym i najdłuższym okresie pracy wyżej niż pozostali oceniają poziom odpowiedzialności studentów oraz poczucia przez nich podmiotowości, a jednocześnie im dłuższy staż pracy, tym więcej wysokich ocen poziomu samodzielności studentów);
- oceny nauczycieli w zakresie poziomu odpowiedzialności nauczyciela w fazach procesu kształcenia, a także aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości studentów w preparacji, aktywności studentów w kontroli i ocenie okazały się niezależne od badanych zmiennych.

4. Znaczenie współdziałania dydaktycznego podmiotów dla jakości kształcenia

Przeprowadzone analizy wykazały przeciętny poziom współdziałania dydaktycznego podmiotów w fazach procesu kształcenia. Refleksję wywołują względnie wysokie oceny poziomu odpowiedzialności nauczyciela za podejmowane działania, a jednocześnie jej niedocenywanie w przypadku studentów. Badania potwierdzają, że w praktyce kształcenia uniwersyteckiego dominuje nadal model edukacji adaptacyjnej, w której kierowniczą rolę pełni nauczyciel i ponosi związaną z tym odpowiedzialność. Względnie niski poziom odpowiedzialności, aktywności i samodzielności

studentów, poczucia przez nich podmiotowości w procesie kształcenia wskazuje na preferowanie przez nauczyciela jednokierunkowych oddziaływań, marginalizowanie potrzeb i możliwości studentów.

Przedstawione wyniki badań pozwalają wnioskować, że potencjał tkwiący w relacjach interpersonalnych między uczestnikami procesu kształcenia nie jest wykorzystywany optymalnie. Duże możliwości podniesienia poziomu współdziałania dydaktycznego podmiotów, a więc i jakości kształcenia tkwią w zmianie roli nauczyciela akademickiego w procesie dydaktycznym, w upodmiotowieniu studenta, w organizowaniu środowiska kształcenia skoncentrowanego na studencie, na jego możliwościach i potrzebach, ale przy jego odpowiedzialnym i aktywnym współuczestnictwie. To pozaekonomiczne źródło wzrostu jakości kształcenia wskazują od kilkunastu lat teoretycy procesu kształcenia w szkole wyższej, a jego znaczenie potwierdzają rezultaty badań.

Trzeba jednak podkreślić, że współdziałanie dydaktyczne podmiotów jest elementem systemu każdej z faz, wzajemnie warunkowanym właściwościami pozostałych składników – celów, przedmiotu, treści, metod, środków, form organizacyjnych, warunków i rezultatów, a ich wspólne oddziaływanie wpływa na jakość uzyskiwanych efektów w fazach. Jednocześnie z powiązania faz w systemie wynika, że przeciętny poziom współdziałania dydaktycznego podmiotów w fazie preparacji warunkuje podobny w realizacji, ale także ich poziom w tych fazach powoduje porównywalne efekty w tym zakresie w fazie kontroli i oceny i (jeśli nie nastąpią zmiany) w potencjalnie kolejnej preparacji. A zatem poziom współdziałania dydaktycznego podmiotów we wszystkich fazach systemu i ich elementach posiada istotne znaczenie dla uzyskiwanej jakości kształcenia. Dlatego potrzebna jest także ocena pozostałych elementów systemu współdziałania dydaktycznego. Jednocześnie warto zauważyć, że jakość kształcenia warunkują także czynniki zewnętrzne, niezależne od nauczycieli i studentów.

W analizach zaznaczyła się prawidłowość – im wyższy poziom osiągnięć studentów w studiach, tym często wyższa ocena poziomu ich odpowiedzialności, niższe poczucie podmiotowości w preparacji i realizacji procesu kształcenia, a także niższe oceny aktywności i samodzielności studentów w kontroli i ocenie. Oznacza to, że występujący poziom współdziałania dydaktycznego podmiotów często nie zadowala studentów o wysokich sukcesach w studiach, a dokonane ustalenia nakreślają potrzebne kierunki zmian. Jednocześnie wyższy poziom współdziałania dydaktycznego podmiotów w ocenie studentów charakteryzuje częściej studia stacjonarne, studia drugiego stopnia, jak również środowisko studentów białostockich. Natomiast oceny wyrażone przez nauczycieli warunkuje głównie tytuł zawodowy/stopień naukowy, czasem także staż pracy (wyżej oceniają magiŝtrowie i doktorzy, także nauczyciele o krótszym stażu pracy).

■

ROZDZIAŁ VIII

Przedmiot współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia a jakość kształcenia w świetle analizy wyników badań

W tej części opracowania przedstawiam oceny badanych dotyczące racjonalności i korzystności przedmiotu współdziałania dydaktycznego w grupach studentów i nauczycieli oceniających jego poziom w fazach – nisko, przeciętnie lub wysoko. Ponadto prezentuję wyniki badań dotyczące związku między ocenę studentów w zakresie przedmiotu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach w każdej z wyodrębnionych grup, a także wśród ogółu badanych. W końcowej części analizuję oceny przedmiotu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia wyrażone przez studentów i nauczycieli w zależności od zmiennych charakteryzujących badanych.

1. Przedmiot współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów i nauczycieli

Przedmiotem współdziałania dydaktycznego jest wywoływanie zmian w przedmiocie jakim jest posiadany zasób wiedzy, umiejętności i postaw studentów, ale także wzajemnie powiązane składniki ich działań ukierunkowanych na osiąganie celów we współzależnych fazach procesu kształcenia (ich cele, podmioty, przedmiot i inne), rozpoznawanie wzajemnych potrzeb współdziałających podmiotów związanych z elementami podejmowanych działań, udzielanie sobie pomocy, a więc jest bardzo złożony i uwarunkowany pozostałymi składnikami systemu¹. W badaniach uwzględniłam tylko niektóre jego aspekty w każdej z faz. Ocena przedmiotu współdziałania dydaktycznego może ujmować wiele kryteriów, a jako najistotniejsze przyjęłam racjonalność i korzystność².

¹ Zob. rozdz. III, pkt 2.2.3.

² Zob. rozdz. III, pkt 3 oraz 4.4.3.

W fazie preparacji przedmiotem współdziałania jego uczestników jest przede wszystkim określenie i uświadomienie celów kształcenia, a także zaplanowanie sposobów ich osiągnięcia. Bardzo istotne znaczenie ma ich ujęcie, wyrażenie w kategoriach „wiedzieć”, „umieć”, „potrafić wykonać”, ponieważ precyzuje wymagania stawiane studentom, ułatwia dążenia ku ich osiągnięciu. Korzystne jest także uświadomienie przez studentów celów kształcenia, ich internalizacja, akceptacja, ponieważ wzmacnia motywację do działań ukierunkowanych na ich osiągnięcie, podejmowanych wspólnie z nauczycielem. W badaniach poziom racjonalności przedmiotu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 8 na S. WDNiS w Fazie Preparacji – *Sformułowane cele kształcenia określają, co student powinien wiedzieć, umieć i potrafić wykonać po ich osiągnięciu*, a poziom jego korzystności ocena twierdzenia nr 9 – *Studenci uświadamiają sobie cele kształcenia z przedmiotu studiów i traktują je jak własne*.

Rezultaty badań w tym zakresie wykazują, że badani niezależnie od oceny poziomu współdziałania w tej fazie najczęściej różnią się w swych ocenach (Tabela 19). Nauczyciele wysoko oceniają poziom racjonalności w ujmowaniu celów kształcenia (średnie: 4,00; 4,08; 4,35), a studenci przeciętnie lub wyżej (średnie: 3,23; 3,60; 4,13), a występujące różnice, szczególnie wśród badanych nisko (-WDNiS) i przeciętnie (WDNiS) oceniających poziom współdziałania w tej fazie są istotne statystycznie ($p < 0,01$). A więc poziom wiedzy studentów dotyczącej tego, co powinni wiedzieć, umieć i potrafić wykonać po osiągnięciu celów kształcenia jest jednak niższy niż sądzą nauczyciele. Tymczasem badania wykazują, że jest to „istotny element wpływający na ich świadomość tego, czego się od nich oczekuje i znaczący czynnik w redukowaniu lęków studenta i wzmacnianiu jego skuteczności w studiowaniu”³. Zwracają uwagę względnie niskie oceny poziomu uświadamiania sobie przez studentów celów kształcenia z przedmiotu studiów i traktowania ich jak własne, wyższe wśród studentów (średnie – 2,57; 3,22; 3,90) niż u nauczycieli (średnie – 2,46; 2,91; 3,35), co znajduje potwierdzenie w opinii K. Denka: „w praktyce zagadnienie świadomości celów kształcenia poszczególnych zajęć dydaktycznych jest przez nauczycieli i studentów niedoceniane”⁴. Oceny badanych wskazują na najczęściej przeciętny poziom racjonalności i korzystności przedmiotu współdziałania w fazie preparacji, co w związku z współzależnością faz systemu i ich elementów oddziałuje na jakość uzyskiwanych efektów w tej i w kolejnych fazach.

W fazie realizacji przedmiotem współdziałania dydaktycznego, jest głównie rozpoznawanie przez nauczyciela potrzeb, problemów i trudności studentów, aktywność w udzielaniu pomocy, ponieważ takie działania sprzyjają dokonywaniu zmian

³ H. Kwan Ning, K. Downing, *The interrelationship between...*, op. cit., s. 775.

⁴ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka...*, op. cit., s. 36.

określonych w celach. Przyjęłam, że poziom racjonalności przedmiotu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 8 na S.WDNiS w Fazie Realizacji – *Zainteresowanie nauczyciela rozpoznawaniem różnych potrzeb, problemów i trudności studentów w procesie kształcenia*, a poziom jego korzystności ocena twierdzenia nr 9 – *Zaangażowanie nauczyciela w udzielanie pomocy studentom w ich różnych potrzebach, problemach i trudnościach*. Okazuje się, że studenci i nauczyciele, niezależnie od ogólnej oceny poziomu współdziałania dydaktycznego w tej fazie bardzo różnią się w postrzeganiu jakości uzyskiwanych efektów w tym zakresie (Tabela 19). Z ocen studentów wynika, że nauczyciele wykazują najczęściej niski poziom zainteresowania rozpoznawaniem różnych potrzeb, problemów i trudności studentów – średnie: 2,09; 2,76; 3,73, ale także zaangażowania w udzielanie im pomocy – średnie: 2,13; 2,81; 3,81, co posiada swoje skutki dla uzyskiwanych efektów i realizacji celów kształcenia, chociaż oceny nauczycieli wskazują na poziom wysoki – średnie odpowiednio: 3,21; 4,12; 4,65 oraz 3,14; 4,17; 4,82. Występujące różnice są istotne statystycznie ($p < 0,01$). Rezultaty badań skłaniają do refleksji. Warto zauważyć, że nauczyciele często realizują zajęcia dydaktyczne w wielu, stosunkowo licznych grupach ćwiczeniowych, wykładowych, co umożliwia zainteresowanie problemami dydaktycznymi i udzielenie pomocy tylko niektórym studentom. Przeciążenie nauczycieli obowiązkami dydaktycznymi i naukowymi, własne problemy rodzinne i zawodowe powodują czasem przemęczenie i zniechęcenie do angażowania się w problemy studentów. Analizy wykazały, że poziom racjonalności i korzystności przedmiotu współdziałania w fazie realizacji w ocenie studentów jest niski lub przeciętny, chociaż w opinii nauczycieli wysoki, co jednak oddziałuje na efekty współdziałania w tej fazie, ale także w kontroli i ocenie.

TABELA 19. Przedmiot współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N) oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS)*

Ocena przedmiotu współdziałania dydaktycznego N i S – jakość efektów			Średnia arytmetyczna ocen w fazach procesu kształcenia								
			Preparacja			Realizacja			Kontrola i ocena		
			-WDNiS	WDNiS	+WDNiS	-WDNiS	WDNiS	+WDNiS	-WDNiS	WDNiS	+WDNiS
Poziom	Racjonalności	S	3,23	3,60	4,13	2,09	2,76	3,73	2,31	3,09	3,86
		N	4,00	4,08	4,35	3,21	4,12	4,65	2,68	3,31	4,11
		$p < **$	0,01	0,01	-	0,01	0,01	0,05	0,05	-	-
	Korzystności	S	2,57	3,22	3,90	2,13	2,81	3,81	2,61	3,29	3,91
N		2,46	2,91	3,35	3,14	4,17	4,82	2,25	3,09	3,82	
$p < **$		-	0,05	0,05	0,01	0,01	0,01	-	-	-	

* – oceny dokonywano w skali 5–1; ** istotność różnic między średnimi arytmetycznymi, statystyka Z; „-” – brak istotnych statystycznie różnic między średnimi arytmetycznymi

Źródło: badania własne

Przedmiotem współdziałania dydaktycznego w kolejnej fazie jest kontrola i ocena dokonanych zmian w zasobie wiedzy, umiejętności i postaw studentów, a także elementów działań podejmowanych przez nauczycieli i studentów, w tym m.in. gromadzenie informacji o rzeczywistym stanie procesu i wyników kształcenia, ich przyczynach – o sposobach i warunkach działania nauczycieli i studentów w procesie kształcenia, a więc jest bardzo złożony, dlatego dokonałam wyboru. W badaniach poziom racjonalności przedmiotu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 8 na S. WDNiS w Fазie Kontroli i Oceny – *Nauczyciele i studenci kontrolują i oceniają swoje sposoby i warunki działania w procesie kształcenia, aby umożliwić sobie ustalenie przyczyn rzeczywistego stanu procesu kształcenia i uzyskiwanych wyników*, a poziom jego korzystności ocena twierdzenia nr 9 – *Studenci ułatwiają nauczycielom gromadzenie informacji o rzeczywistym stanie procesu i wyników kształcenia oraz ich przyczynach*. Rezultaty badań wykazują (Tabela 19), że badani niewiele różnili się w swych ocenach – przeciętnie lub wyżej ocenili pomoc studentów w gromadzeniu informacji o rzeczywistym stanie procesu i wyników kształcenia oraz jego przyczynach – średnie nauczycieli – 2,25; 3,09; 3,82, a studentów – 2,61; 3,29; 3,91. W tym kontekście interesujące są wyniki badań M. Śnieżyńskiego, w których ponad połowa studentów kierunków pedagogicznych przyznała, że okłamuje nauczycieli z różnych powodów⁵. Jednocześnie nasilenie działań ukierunkowanych na ustalenie przyczyn rzeczywistego stanu procesu i wyników kształcenia poprzez kontrolę i ocenę własnych sposobów i warunków działania jest na poziomie przeciętnym, nieco wyższym u nauczycieli (średnie – 2,68; 3,31; 4,11) niż wśród studentów (średnie – 2,31; 3,09; 3,86), co pozwala wnioskować, że prawdopodobnie badani nie dostrzegają w pełni znaczenia refleksji nad skutecznością własnych działań dla podnoszenia ich jakości w przyszłości lub ją zaniedbują z powodu braku chęci, czasu. Oceny badanych wskazują na przeciętny lub wyższy poziom racjonalności i korzystności przedmiotu współdziałania w fazie kontroli i oceny. W związku ze współzależnością faz jest on warunkowany efektami z preparacji i realizacji.

Analiza wyników badań dotyczących oceny przedmiotu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia, przy przyjętym rozumieniu jego racjonalności i korzystności umożliwia sformułowanie wniosków:

- racjonalność i korzystność przedmiotu współdziałania w ocenie studentów jest na poziomie przeciętnym (względnie niski w fazie realizacji, a przeciętny w pozostałych), a w opinii nauczycieli – przeciętnym lub wyższym we wszystkich fazach. Ze współzależności faz i z badań wynika, przeciętny poziom racjonalności i korzystności przedmiotu współdziałania w fazie preparacji warunkuje

⁵ M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu...*, op. cit., s. 185.

podobny w realizacji, ale także ich poziom w tych fazach powoduje porównywalne efekty w fazie kontroli i oceny;

- pomimo różnic, badani najwyżej – przeciętnie lub wysoko ocenili poziom racjonalności przedmiotu współdziałania w fazie preparacji (cele kształcenia określają, co student powinien wiedzieć, umieć i potrafić wykonać po ich osiągnięciu). Studenci najniżej – nisko lub przeciętnie wartościują poziom racjonalności (zainteresowanie nauczyciela rozpoznawaniem potrzeb studentów) i korzystności (zaangażowanie w udzielanie pomocy) przedmiotu współdziałania w fazie realizacji, a nauczyciele poziom korzystności w preparacji (uświadczenie przez studentów celów kształcenia); badani podobnie – przeciętnie lub niżej oceniają poziom korzystności przedmiotu współdziałania w fazie kontroli i oceny (ułatwianie gromadzenia informacji o stanie procesu i wyników) i jego racjonalności (ustalenie jego przyczyn);
- przedmiot współdziałania dydaktycznego jest elementem systemu wzajemnie powiązanych z innymi, dlatego poziom jego racjonalności i korzystności w fazach jest współzależny od właściwości pozostałych składników – realizowanych celów, podmiotów, treści itd.

2. Racjonalność i korzystność przedmiotu współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów a jakość kształcenia wyrażona poziomem ich osiągnięć w studiach

W tej części pracy dokonuję weryfikacji hipotezy o istnieniu związku między poziomem współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w zakresie jego przedmiotu w ocenie studentów w fazach procesu kształcenia a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach wśród badanych oceniających ogólny poziom współdziałania dydaktycznego – nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS), a także wśród ogółu badanych.

Analiza rezultatów badań (Tabela 20) wykazuje, że w ocenie przedmiotu współdziałania wystąpiły istotne statystycznie związki między badanymi zmiennymi głównie w grupie studentów przeciętnie oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w fazach, rzadziej nisko, także wśród ogółu badanych, a ich brak odnotowano w grupie oceniających wysoko.

Oceny racjonalności przedmiotu współdziałania w fazie przygotowania wyrażone przez badanych nisko (-WDNiS) oceniających tu poziom współdziałania dydaktycznego wykazują istotny statystycznie związek z poziomem ich osiągnięć w studiach – im wyższa średnia studiów, tym nieco większy odsetek studentów przy-

znaje, że sformułowane cele kształcenia dobrze określają to, co student powinien wiedzieć, umieć i potrafić wykonać po ich osiągnięciu – ponad 45% badanych o wysokim poziomie powodzenia w studiach i ok. 30% o niskiej średniej, ale jednocześnie ponad 20% studentów dokonuje tu niskich ocen ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,273$, $N = 336$). Podobny związek między zmiennymi odnotowano w grupie studentów przeciętnie oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w tej fazie (WDNiS) ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,249$, $N = 460$), a także wśród ogółu badanych, chociaż o niższym poziomie istotności ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,140$, $N = 1166$). Podejmując tu próbę wyjaśnienia warto zwrócić uwagę, iż z praktyki wynika, że podczas pierwszych zajęć dydaktycznych, kiedy precyzowane i analizowane są cele kształcenia z przedmiotu studiów czasem frekwencja studentów studiów stacjonarnych, ale także niestacjonarnych budzi zastrzeżenia. Najczęściej nieobecni podczas takich zajęć są studenci słabi, prawdopodobnie o niskiej motywacji do studiów, co może skutkować nieprecyzyjną wiedzą o tym, co student powinien wiedzieć, umieć i potrafić wykonać po osiągnięciu ustalonych celów kształcenia.

TABELA 20. Związek między oceną przedmiotu współdziałania dydaktycznego wyrażoną przez studentów oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS) a poziomem ich osiągnięć w studiach*

Ocena przedmiotu współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w fazach procesu kształcenia			Ocena poziomu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia											
			-WDNiS			WDNiS			+WDNiS			Ogółem		
			Poziom osiągnięć w studiach											
			Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis
			$p <$	C_{kor}		$p <$	C_{kor}		$p <$	C_{kor}		$p <$	C_{kor}	
Preparacja	Poziom	Racjonalności	0,01	0,273	0,01	0,249	-	-	-	0,05	0,140			
		Korzystności		-	0,01	0,237	-	-	-	0,01	0,145			
Realizacja	Poziom	Racjonalności	0,05	0,260	0,05	0,232	-	-	-	0,05	0,135			
		Korzystności		-		-	-	-	-	-	-			
Kontrola i ocena	Poziom	Racjonalności		-	0,05	0,207	-	-	-	0,05	0,135			
		Korzystności		-	0,05	0,203	-	-	-	-	-			

* – oceny dokonywano w skali 5–1; zastosowano test niezależności χ^2 , C_{kor} ; „-” – związek między zmiennymi nie jest istotny statystycznie

Źródło: badania własne

W fazie preparacji procesu kształcenia, bardzo korzystne dla jakości podejmowanych działań jest uświadamianie sobie przez studentów celów kształcenia, ich internalizacja. Oceny badanych w tym zakresie w zestawieniu z poziomem ich osiągnięć w studiach dostarczają bardzo interesujących wyników (Tabela 20). W grupie studentów przeciętnie oceniających poziom współdziałania w tej fazie (WDNiS), ustaliłam

istotne statystycznie związki – im wyższy poziom osiągnięć w studiach, tym wzrasta odsetek badanych nisko oceniających poziom uświadamiania sobie przez studentów celów kształcenia i traktowania ich jak własne (ponad 10% wśród badanych o niskim lub średnim powodzeniu w studiach, a ok. 20% w grupie o wysokich rezultatach), a jednocześnie maleje odsetek ocen wysokich – ok. 40% wśród studentów słabych i niewiele ponad 30% u bardzo dobrych ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,237$, $N = 460$). Podobnie wśród ogółu badanych, ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,145$, $N = 1166$).

Bardzo istotnym elementem przedmiotu współdziałania dydaktycznego nauczyciela ze studentami w realizacji procesu kształcenia jest zainteresowanie rozpoznawaniem różnorodnych potrzeb, problemów i trudności studentów. Oceny w tym zakresie wyrażone zarówno przez studentów nisko (-WDNiS), jak i przeciętnie oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w tej fazie procesu kształcenia (WDNiS), ale także przez ogół badanych wykazują istotne statystycznie związki z poziomem ich osiągnięć w studiach (Tabela 20) – im wyższa średnia studiów, tym większy odsetek badanych nisko ocenia poziom zainteresowania nauczyciela różnorodnymi potrzebami i problemami studentów w procesie kształcenia, ale także występuje mniej ocen wysokich (odpowiednio: ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,260$, $N = 344$); ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,232$, $N = 456$), ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,135$, $N = 1166$). Z danych wynika, że prawie co trzeci student ocenia nisko lub bardzo nisko zainteresowanie nauczyciela różnorodnymi problemami i trudnościami studentów w realizacji procesu kształcenia, ale częściej takie oceny wyrażają badani o wysokim poziomie osiągnięć niż studenci o niskiej średniej. Oznacza to, że nauczyciele częściej wykazują zainteresowanie potrzebami i trudnościami studentów słabych, którzy najczęściej podczas przerw między zajęciami dydaktycznymi lub podczas zajęć, przedstawiają nauczycielom swoje problemy rodzinne, osobiste, zawodowe, które utrudniają im wypełnianie obowiązków np. przygotowanie się do zajęć, obecność na zajęciach, terminowe uzyskiwanie zaliczeń, zdawanie egzaminów, a jednocześnie oczekują wyrozumiałości i zrozumienia. Jednocześnie duża liczba studentów w grupach, ograniczony czas zajęć dydaktycznych, przerw, a także potrzeba wypoczynku w czasie przerwy między zajęciami powodują, że niektórzy nauczyciele dystansują się od problemów studentów lub marginalizują je.

Współdziałanie dydaktyczne wymaga od nauczyciela nie tylko zainteresowania problemami studentów, ale także udzielenie pomocy. Badania wykazały, że poziom zaangażowania nauczyciela w udzielaniu pomocy studentom w ich różnorodnych potrzebach i trudnościach w realizacji procesu kształcenia w ocenie 30% studentów jest wysoki, ale jednocześnie częściej niż co trzeci badany wyraża tu ocenę niską lub bardzo niską (35%), przy czym brak związku z poziomem ich osiągnięć w studiach.

Natomiast w fazie kontroli i oceny ustalono istotne statystycznie związki między badanymi zmiennymi w grupie studentów przeciętnie oceniających tu poziom

współdziałania dydaktycznego (WDNiS). Im wyższa średnia studiów, tym mniejszy odsetek studentów wysoko ocenia działania nauczycieli i studentów ukierunkowane na ustalenie przyczyn rzeczywistego stanu procesu i wyników kształcenia poprzez kontrolę i ocenę swoich sposobów i warunków działania – prawie 30% badanych o niskim powodzeniu w studiach i 22% o wysokim poziomie osiągnięć, a jednocześnie wzrasta odsetek ocen niskich ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,207$, $N = 492$). Podobnie wśród ogółu badanych ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,135$, $N = 1166$). Systematyczne wartościowanie procesu i rezultatów podejmowanych działań, analiza i ocena poszczególnych elementów, wprowadzanie odpowiednich modyfikacji jest przejawem refleksyjnej praktyki i powoduje podnoszenie jakości uzyskiwanych efektów. Wydaje się, że studenci o wysokiej średniej studiów, prawdopodobnie zanim ją uzyskali, częściej niż ich koledzy podejmowali ewaluację efektywności własnych działań, wprowadzali zmiany w ich przebiegu, co umożliwiło im lepsze rozpoznanie swoich możliwości, wypracowanie skuteczniejszych sposobów własnej pracy i osiąganie większego powodzenia bez dokonywania stałych, poważniejszych korekt. Natomiast studenci słabi prawdopodobnie w tym zakresie posiadają mniejsze doświadczenie, co skutkuje niską średnią studiów, a także potrzebą częstszej i bardziej wnikliwej analizy przebiegu podejmowanych działań.

Przedmiotem współdziałania dydaktycznego uczestników procesu kształcenia w fazie kontroli i oceny jest także m.in. gromadzenie informacji o rzeczywistym stanie procesu i wyników kształcenia oraz ich przyczynach. Ułatwianie przez studentów takich działań nauczyciela jest potrzebne i korzystne, ponieważ umożliwia rozpoznanie tego, co wymaga modyfikacji, a dokonane zmiany mogą spowodować podniesienie jakości uzyskiwanych efektów. Okazuje się, że tylko oceny wyrażone w tym zakresie przez studentów przeciętnie oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w tej fazie (WDNiS) wykazują istotny statystycznie związek z poziomem ich osiągnięć w studiach – im wyższa średnia studiów, tym względnie większy odsetek wysoko ocenia poziom ułatwiania nauczycielowi takich działań ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,203$, $N = 492$). A zatem bardzo dobrzy studenci częściej niż słabi współpracują z nauczycielem w ewaluacji podejmowanych przez niego działań, a przez to prawdopodobnie doskonala także i swoje działania oraz ich efekty.

Przedstawiona tu analiza wyników badań dostarcza podstaw do weryfikacji hipotezy i sformułowania następujących wniosków:

- wystąpiły istotne statystycznie związki między zmiennymi głównie wśród ogółu badanych oraz w grupie studentów przeciętnie (WDNiS) oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia, a rzadziej w grupach o skrajnych ocenach. Wyraźnie zaznaczyła się prawidłowość – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym często niższe oceny po-

ziomu racjonalności i korzystności przedmiotu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia;

- w preparacji procesu kształcenia – im wyższy poziom osiągnięć w studiach, tym częściej studenci wysoko oceniają poziom racjonalności przedmiotu współdziałania dydaktycznego (cele kształcenia określają, co student powinien wiedzieć, umieć i potrafić po ich osiągnięciu), ale także częściej wskazują na niski poziom jego korzystności (uświadamianie przez studentów celów kształcenia);
- w realizacji procesu kształcenia – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym częściej nisko oceniają poziom racjonalności przedmiotu współdziałania dydaktycznego (zainteresowanie nauczyciela rozpoznawaniem potrzeb studentów), a oceny dotyczące jego korzystności okazały się niezależne od przyjętej zmiennej;
- w kontroli i ocenie procesu kształcenia – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym częściej nisko oceniają poziom racjonalności przedmiotu współdziałania (ustalanie przyczyn stanu procesu i wyników kształcenia poprzez kontrolę i ocenę swoich sposobów i warunków działania), ale także częściej wysoko wartościują poziom jego korzystności (ułatwianie nauczycielowi gromadzenia informacji o stanie procesu i wyników kształcenia).

3. Uwarunkowania oceny przedmiotu współdziałania dydaktycznego i jakości kształcenia – cechy studentów i nauczycieli

W części metodologicznej przyjąłam założenie – ocenę poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia w zakresie przedmiotu współdziałania oraz jakość kształcenia wyrażoną poziomem osiągnięć studentów w studiach warunkują cechy studentów – poziom i tryb studiów, środowisko uczelni oraz cechy nauczycieli – tytuł zawodowy/stopień naukowy, staż pracy, środowisko uczelni, a niżej dokonuję jego weryfikacji.

Związek między cechami studentów i nauczycieli a ich oceną w analizowanym zakresie przedstawiam w Tabeli 21. Rezultaty badań wykazują, że oceny przedmiotu współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji nie są zależne od cech studentów, a w fazie realizacji poziom jego korzystności różnicuje tryb studiów badanych. Studenci studiów stacjonarnych częściej niż niestacjonarnych wysoko oceniają zaangażowanie nauczyciela w udzielanie pomocy studentom w ich różnych, nie tylko dydaktycznych potrzebach i trudnościach (33% wobec 22%), a jednocześnie mniejszy ich odsetek wyraża tu oceny niskie (30% wobec 38%). Ustalony związek między zmiennymi jest istotny statystycznie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,113$, $N = 1166$). Zwraca tu uwagę względ-

nie wysoki odsetek niskich, ale także i wysokich ocen zaangażowania nauczyciela w udzielanie pomocy studentom.

W fazie kontroli i oceny procesu kształcenia, wyrażone przez studentów oceny przedmiotu współdziałania dydaktycznego – poziomu jego racjonalności są zależne od poziomu i trybu ich studiów, a także od środowiska uczelni. Okazuje się, że studenci studiów drugiego stopnia, studiów stacjonarnych, a także studujący w UwB, nieco częściej wysoko oceniają działania nauczycieli i studentów ukierunkowane na kontrolę i ocenę swoich sposobów i warunków działania, aby umożliwić sobie ustalenie przyczyn stanu procesu kształcenia i uzyskiwanych wyników (odpowiednio: 36%, 37% i 37%) niż wynika to z ocen studentów studiów pierwszego stopnia (ok. 28%), studiujących zaocznie (30%) i będących studentami uczelni szczecińskiej (31%). Jednocześnie rzadziej dokonują niskich ocen w tym zakresie badani ze studiów magisterskich niż licencjackich (18% wobec 28%), studenci ze studiów zaocznych niż z dziennych (21% wobec 27%), jak również studenci z US niż z UwB (21% wobec 24%). Ustalone tu związki między zmiennymi są istotne statystycznie (odpowiednio: $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,120$; $p < 0,02$, $C_{kor} = 0,122$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,118$; $N = 1166$). Monitorowanie własnych działań jest przejawem refleksyjnej praktyki i posiada istotne znaczenie dla podnoszenia jakości uzyskiwanych efektów, dlatego wyniki badań wywołują zaniepokojenie.

Analiza rozkładu ocen studentów dotyczących poziomu korzystności przedmiotu współdziałania dydaktycznego w fazie kontroli i oceny wykazała ich zależność od trybu studiów i środowiska uczelni. Okazuje się, że większy odsetek badanych ze studiów stacjonarnych (46%), a także studentów UwB (45%) przyznaje, iż studenci wysoko oceniają poziom ułatwiania nauczycielom gromadzenia informacji o rzeczywistym stanie procesu i wyników kształcenia oraz ich przyczynach niż wynika to z ocen studentów studiów niestacjonarnych (38%) i studiujących w uczelni szczecińskiej (36%). Związki między zmiennymi są istotne statystycznie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,113$; $p < 0,02$, $C_{kor} = 0,132$; $N = 1166$).

W badaniach analizowałam także uwarunkowania ocen poziomu racjonalności i korzystności przedmiotu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia wyrażonych przez nauczycieli (Tabela 21). Okazuje się, że oceny w tym zakresie dotyczące fazy preparacji i realizacji nie są zależne od badanych zmiennych. Natomiast oceny poziomu korzystności przedmiotu współdziałania dydaktycznego w fazie kontroli i oceny wykazują związek z tytułem zawodowym/stopniem naukowym i stażem pracy nauczycieli. Z analiz wynika, że im wyższa pozycja w hierarchii akademickiej, tym mniejszy odsetek nauczycieli wysoko ocenia ułatwianie przez studentów gromadzenia informacji o rzeczywistym stanie procesu i wyników kształcenia oraz ich przyczynach – 46% magistrów, 36% – doktorów i 14% doktorów habilitowanych, ale także wzrasta odsetek ocen niskich – odpowiednio: brak, 33% i 57%, a występu-

TABELA 21. Związek między cechami studentów (S) i nauczycieli (N) a ich oceną przedmiotu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia*

Cechy badanych		Ocena przedmiotu współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w fazach procesu kształcenia											
		Preparacja				Realizacja				Kontrola i ocena			
		Poziom											
		Racjonalności		Korzystności		Racjonalności		Korzystności		Racjonalności		Korzystności	
		p<	C _{kor}	p<	C _{kor}	p<	C _{kor}	p<	C _{kor}	p<	C _{kor}	p<	C _{kor}
S	Poziom studiów ^A	-	-	-	-	0,05	0,120	-	-	-	-		
	Tryb studiów ^B	-	-	-	-	0,05	0,113	0,02	0,122	0,05	0,113		
	Uczelnia ^C	-	-	-	-	0,05	0,118	0,02	0,132	-	-		
N	Tytuł zawawo- dowy/stopień na- ukowy ^D	-	-	-	-	-	-	-	-	0,02	0,579		
	Staż pracy ^E	-	-	-	-	-	-	-	-	0,01	0,611		
	Uczelnia ^C	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		

* – oceny dokonywano w skali 5–1; zastosowano test niezależności χ^2 , C_{kor} ; „-” – związek między zmiennymi nie jest istotny statystycznie; A – studia I stopnia, studia II stopnia; B – studia stacjonarne, studia niestacjonarne; C – Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet w Białymstoku; D – mgr, dr, dr hab.; E – do 10 lat, 11–20 lat, powyżej 20 lat

Źródło: badania własne

jący związek między zmiennymi jest istotny statystycznie i stosunkowo silny ($p < 0,02$, $C_{kor} = 0,579$; $N = 55$). Ponadto nauczyciele o najkrótszym (do 10 lat) i najdłuższym stażu pracy (powyżej 20 lat), częściej niż pozostali wysoko oceniają ułatwienie przez studentów gromadzenia informacji o rzeczywistym stanie procesu i wyników kształcenia oraz ich przyczynach (odpowiednio: 44% i 41% wobec 20%), ale także odsetek ocen niskich wzrasta wraz ze stażem pracy nauczycieli – brak, 33% i 45% wśród najdłużej pracujących. Ustalony tu związek jest istotny statystycznie i stosunkowo silny ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,611$; $N = 55$). Gromadzenie przez nauczyciela informacji o stanie procesu i wyników kształcenia jest bardzo ważnym elementem skutecznego sprzężenia zwrotnego, ponieważ umożliwia nauczycielowi nie tylko nabycie wiedzy o problemach i trudnościach studentów, ale także podjęcie działań ukierunkowanych na ich wyeliminowanie lub ograniczenie. Postawa studentów w takich sytuacjach dydaktycznych może ułatwiać działania nauczyciela lub utrudniać. Badania wykazują, że studenci chętniej informują o swoich problemach i trudnościach dydaktycznych nauczycieli o krótszym stażu pracy, magistrów i doktorów, co jest prawdopodobnie spowodowane bardziej podmiotowymi relacjami interpersonalnymi, które mogą być nawiązywane w mniej licznych grupach, np. podczas ćwiczeń lub zajęć warsztatowych. Ponadto ze swobodnych wywiadów ze studentami wynika, że studenci często nie chcą ujawniać swoich

trudności obawiając się kompromitacji przed grupą, a także nauczycielem, tym bardziej utytułowanym. Otwarta postawa nauczyciela wobec studentów, próba zrozumienia ich problemów, wykazanie autentycznej chęci, zaangażowania w udzielanie pomocy powoduje, że studenci przedstawiają swoje trudności. Jednak warunki pracy nauczyciela – obciążenie dydaktyczne, liczba studentów w grupach ćwiczeniowych/wykładowych, czas zajęć nie sprzyjają takiemu zachowaniu.

Analiza uwarunkowań ocen poziomu racjonalności i korzystności przedmiotu współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia oraz jakości kształcenia, w kontekście cech studentów i nauczycieli upoważnia do weryfikacji hipotezy i sformułowania wniosków:

– cechy studentów:

- faza preparacji – oceny przedmiotu współdziałania dydaktycznego nie są zależne od cech badanych;
- faza realizacji – oceny poziomu racjonalności przedmiotu współdziałania dydaktycznego – nie są zależne od cech studentów, a oceny jego korzystności zależą od trybu studiów (studenci studiów stacjonarnych częściej oceniają wysoko);
- faza kontroli i oceny – oceny przedmiotu współdziałania dydaktycznego – poziomu racjonalności są zależne od poziomu i trybu studiów badanych, a także środowiska uczelni (studenci studiów drugiego stopnia, studiów stacjonarnych, a także studiujący w UwB częściej oceniają wyżej). Natomiast oceny poziomu korzystności przedmiotu współdziałania dydaktycznego są zależne od trybu studiów i środowiska uczelni – studenci studiów stacjonarnych, a także z UwB częściej oceniają wysoko;

– cechy nauczycieli:

- faza preparacji i realizacji – oceny przedmiotu współdziałania dydaktycznego nie są zależne od cech nauczycieli;
- faza kontroli i oceny – oceny przedmiotu współdziałania dydaktycznego – poziomu jego racjonalności nie są zależne od cech nauczycieli, a oceny korzystności zależą od stopnia/tytułu naukowego (im wyższy, tym niższe oceny) i stażu pracy (nauczyciele o najkrótszym i najdłuższym stażu pracy, częściej oceniają wysoko).

4. Znaczenie przedmiotu współdziałania dydaktycznego dla jakości kształcenia

Analiza wyników badań wykazała, że poziom racjonalności i korzystności przedmiotu współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów jest stosunkowo niski w fazie realizacji procesu kształcenia, przeciętny w pozostałych fazach, a w odczu-

ciu nauczycieli – przeciętny lub wyższy we wszystkich fazach. Warto podkreślić, że badani pomimo różnic względnie najwyżej ocenili formułowanie celów kształcenia, precyzujących, co student powinien wiedzieć, umieć i potrafić wykonać po ich osiągnięciu, a więc bardzo istotny element w preparacji procesu kształcenia, ale jednocześnie nauczyciele niestety najniżej oceniają ich uświadamianie przez studentów. Niepokoją względnie najniższe oceny studentów w fazie realizacji dotyczące zainteresowania nauczyciela rozpoznawaniem potrzeb i problemów studentów, zaangażowania w udzielaniu im pomocy, ale także refleksja badanych nad skutecznością własnych działań w kontroli i ocenie, co niewątpliwie oddziałuje na realizację celów w fazach i posiada istotne znaczenie dla jakości kształcenia.

Dlatego istnieje potrzeba podniesienia poziomu współdziałania dydaktycznego w analizowanym zakresie, ale trzeba podkreślić, że przedmiot współdziałania dydaktycznego jest elementem systemu wzajemnie powiązanych z innymi. Dlatego poziom jego racjonalności i korzystności w fazach jest współzależny od innych składników, które były już analizowane – realizowanych celów współdziałania (ich skuteczność i użyteczność przeciętna), współdziałania podmiotów (poziom przeciętny), ale także od pozostałych elementów systemu – treści, metod, środków, form organizacyjnych, warunków i rezultatów współdziałania, które należy poddać szczegółowym analizom. Jednocześnie z powiązania faz w systemie współdziałania wynika, że przeciętny poziom racjonalności i korzystności przedmiotu współdziałania w fazie preparacji warunkuje podobny w realizacji, ale także ich poziom w tych fazach powoduje porównywalną jakość efektów w tym zakresie w fazie kontroli i oceny, jak również (przy braku zmian) w kolejnej preparacji współdziałania. Dlatego poziom współdziałania dydaktycznego i jakość efektów we wszystkich fazach systemu i ich elementach warunkuje uzyskiwaną jakość kształcenia, ale istotne są także inne uwarunkowania, niezależne od nauczycieli i studentów.

Refleksję wywołuje ustalona prawidłowość – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym często niżej oceniają poziom racjonalności i korzystności przedmiotu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia. Okazuje się, że nie spełnia oczekiwań studentów o wysokiej średniej studiów, a zadowala studentów o niższym powodzeniu, co pozwala wnioskować, że ich sukces akademicki w niewielkim stopniu jest rezultatem współdziałania uczestników procesu kształcenia, a możliwości tkwiące w tych relacjach nie są optymalnie wykorzystywane. Jednocześnie analiza uwarunkowań oceny racjonalności i korzystności przedmiotu współdziałania dydaktycznego i jakości kształcenia wskazała na znaczenie, głównie w fazie kontroli i oceny, cech studentów – poziomu i trybu studiów oraz środowiska uczelni, a także nauczycieli – tytułu zawodowego/stopnia naukowego i stażu pracy. ■

ROZDZIAŁ IX

Treści współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia a jakość kształcenia w świetle analizy wyników badań

W tej części pracy prezentuję oceny badanych dotyczące racjonalności i korzystności treści współdziałania dydaktycznego w grupach studentów i nauczycieli oceniających jego poziom w fazach – nisko, przeciętnie lub wysoko. Ponadto analizuję wyniki badań dotyczące związku między oceną studentów w zakresie treści współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach w każdej z wyodrębnionych grup, a także wśród ogółu badanych. W końcowej części analizuję oceny treści współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia wyrażone przez studentów i nauczycieli w aspekcie zmiennych charakteryzujących badanych.

1. Treści współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów i nauczycieli

Treści współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów są wzajemnie powiązane i uwarunkowane pozostałymi elementami systemu w jego współzależnych fazach. Określają je cele współdziałania w fazach, podmioty współdziałające, przedmiot, metody, środki, formy organizacyjne, warunki i uzyskiwane rezultaty¹. Jako kryteria oceny treści współdziałania dydaktycznego przyjęłam racjonalność i korzystność².

Preparację procesu kształcenia charakteryzuje w analizowanym zakresie m.in. dobór treści do celów kształcenia, ustalenie obowiązującej i dodatkowej literatury naukowej, a także określenie kolejności i czasu realizacji poszczególnych tematów.

¹ Zob. rozdz. III, pkt 2.2.3.

² Zob. rozdz. III, pkt 4.4.3.

Umożliwienie w tym udziału studentów sprzyja im w wykazaniu się swoją dotychczasową wiedzą, sprecyzowanie szczególnych potrzeb dotyczących poszerzenia i/lub pogłębienia pewnych zagadnień, ale także uświadamia, że mogą oddziaływać na ten proces, a ich propozycje mogą być dostrzeżone i analizowane. W badaniach przyjął, że poziom racjonalności treści współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 10 na S. WDNiS w Fazie Preparacji – *Nauczyciel umożliwia studentom udział w doborze treści kształcenia i literatury naukowej*, a poziom ich korzystności ocena twierdzenia nr 11 – *Studenci uczestniczą w doborze treści kształcenia, literatury naukowej i zgłaszają własne propozycje*. Okazuje się, że niezależnie od oceny poziomu współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji badani niewiele różnią się w swych ocenach, a jakość uzyskiwanych efektów sytuują na poziomie niskim (Tabela 22). Nauczyciele nieco wyżej oceniają umożliwienie studentom udziału w doborze treści kształcenia i literatury naukowej (2,20; 3,13; 3,94) niż wynika to z ich ocen (1,90; 2,71; 3,63). Zwracają uwagę względnie niskie oceny studentów dotyczące ich aktywności w tym zakresie (1,65; 2,28; 3,26), a także i nauczycieli (1,86; 2,73; 3,47), co pozwala wnioskować, że nawet jeśli nauczyciel tylko czasem stwarza takie możliwości, to studenci względnie rzadko je wykorzystują. A więc analizy wykazują najczęściej niski poziom racjonalności i korzystności treści współdziałania w fazie preparacji, co warunkuje pozostałe elementy systemu i jakość efektów tej fazy, ale także kolejnych.

Cele współdziałania w fazie realizacji wyznaczają także jej treści, które ujmują m.in. opracowywanie ustalonych treści kształcenia. Zakres treści przyjętych do realizacji z przedmiotu studiów, poziom ich złożoności, trudności posiada istotne znaczenie dla efektywności działań podejmowanych przez studentów i nauczycieli. Przemysłany, rozsądny zakres treści realizowanych podczas jednych zajęć wzmacnia motywację studentów do studiowania, ułatwia systematyczne przygotowanie się, a także umożliwia sprecyzowanie kwestii niejasnych, które mogą stanowić przedmiot dyskusji z nauczycielem. W badaniach poziom racjonalności treści współdziałania nauczycieli i studentów wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 10 na S. WDNiS w Fazie Realizacji – *Zakres treści realizowanych podczas jednych zajęć jest racjonalny i umożliwia studentom rzetelne przygotowanie się*, a poziom ich korzystności ocena twierdzenia nr 11 – *Nauczyciel podczas zajęć udziela pomocy studentom w opanowaniu trudnych treści, wyjaśnia i umożliwia ich zrozumienie*. Respondenci, niezależnie od ogólnej oceny poziomu współdziałania dydaktycznego w tej fazie bardzo różnili się w ocenach (Tabela 22), a różnice okazały się istotne statystycznie ($p < 0,01$). W opinii studentów racjonalność zakresu treści realizowanych podczas jednych zajęć jest na poziomie przeciętnym (2,56; 3,11; 3,84), a w ocenie nauczycieli – wysokim (3,42; 4,04; 4,41). Podobnie, udzielanie podczas zajęć pomocy przez nauczyciela w opanowywa-

niu trudnych treści, oceniają zdecydowanie wyżej (3,28; 4,17; 4,59) niż studenci (2,48; 3,19; 3,98). Wyniki nie mogą satysfakcjonować, tym bardziej, że nauczyciele oceniali siebie. Ten element systemu jest wzajemnie powiązany z innymi i dlatego warunkuje jakość uzyskiwanych efektów w tej fazie, ale także w kontroli i ocenie. Z badań studentów z uniwersytetów w Pakistanie wynika, że ponad 65% wskazało, iż nauczyciele zbyt mało uwagi zwracali na skuteczność uczenia się i przechodzili do kolejnych zajęć pomimo niskich osiągnięć we wcześniejszych³. Są także studenci, którzy chociaż odczuwają trudności, to nie chcą ich werbalizować w obawie przed kompromitacją. Niestety są także nauczyciele, którzy ignorują pytania studentów lub je ośmieszają. Sara Varlander, podkreśla znaczenie elementarnych emocji w edukacji: wstydu oraz dumy dla odbioru i przetwarzania sprzężenia zwrotnego przez studentów, a jednocześnie stwierdza, że „zbyt często nauczyciele piszą i mówią rzeczy, które mogą być łatwo traktowane jako komentarze raczej o osobie niż jej pracy”⁴.

TABELA 22. Treści współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N) oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS)*

Ocena treści współdziałania dydaktycznego N i S – jakość efektów			Średnia arytmetyczna ocen w fazach procesu kształcenia								
			Preparacja			Realizacja			Kontrola i ocena		
			-WDNiS	WDNiS	+WDNiS	-WDNiS	WDNiS	+WDNiS	-WDNiS	WDNiS	+WDNiS
Poziom	Racjonalności	S	1,90	2,71	3,63	2,56	3,11	3,84	2,49	3,20	3,90
		N	2,20	3,13	3,94	3,42	4,04	4,41	3,50	4,09	4,47
		p<**	-	0,05	-	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
	Korzystności	S	1,65	2,28	3,26	2,48	3,19	3,98	2,85	3,38	4,01
		N	1,86	2,73	3,47	3,28	4,17	4,59	3,75	4,40	4,76
		p<**	-	0,01	-	0,01	0,01	0,01	0,01	-	0,01

* – oceny dokonywano w skali 5–1; ** – istotność różnic między średnimi arytmetycznymi, statystyka Z; „-” – brak istotnych statystycznie różnic między średnimi arytmetycznymi

Źródło: badania własne

Podobne różnice odnotowałam w ocenach badanych dotyczących poziomu racjonalności i korzystności treści współdziałania dydaktycznego w fazie kontroli i oceny. Poziom racjonalności treści współdziałania nauczycieli i studentów w badaniach wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 10 na S.WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny – *Zakres treści objętych kontrolą i oceną jest racjonalny i umożliwia studentom rzetelne*

³ A. Ali, R. H. Tariq, J. Topping, *Students' perception of university...*, op. cit., s. 643.

⁴ S. Varlander, *The role of student's emotions in formal feedback situations*, „Teaching in Higher Education” 2008, Vol. 13 (2), s. 149.

przygotowanie, a poziom ich korzystności ocena twierdzenia nr 11 – *Treści będące przedmiotem kontroli i oceny są zgodne z wcześniejszymi ustaleniami nauczyciela i studentów*. Z badań wynika (Tabela 22), że studenci oceniają przeciętnie racjonalność zakresu treści objętych kontrolą i oceną, w tym możliwość solidnego przygotowania się (2,49; 3,20; 3,90), a nauczyciele wysoko (3,50; 4,09; 4,47). Podobnie w kwestii zgodności treści będących przedmiotem kontroli i oceny z wcześniejszymi ustaleniami: średnie studentów – 2,85; 3,38; 4,01 (poziom nieco wyższy niż przeciętny) i nauczycieli – 3,75; 4,40; 4,76 (poziom wysoki), a ustalone różnice są istotne statystycznie ($p < 0,01$). Pomimo różnic w ocenach, poziom racjonalności i korzystności treści współdziałania w kontroli i ocenie, jest wzajemnie warunkowany zarówno właściwościami pozostałych elementów systemu w tej fazie, jak i efektami z preparacji i realizacji.

Analiza wyników badań dotyczących oceny treści współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia, przy przyjętym rozumieniu ich racjonalności i korzystności skłania do następujących wniosków:

- racjonalność i korzystność treści współdziałania w ocenie badanych jest na poziomie niskim lub przeciętnym w fazie preparacji, a w pozostałych – przeciętna w ocenie studentów, a raczej wysoka w opinii nauczycieli. Z powiązania między fazami systemu wynika, że przeciętny (a czasem niższy) poziom racjonalności i korzystności treści współdziałania w fazie preparacji warunkuje nieco wyższy w realizacji, ale także ich poziom w tych fazach powoduje porównywalne efekty w fazie kontroli i oceny;
- badani różnili się w ocenach szczególnie w fazie realizacji oraz kontroli i oceny. Studenci ocenili przeciętnie, a nauczyciele – wysoko poziom racjonalności zakresu treści realizowanych podczas jednych zajęć, a także udzielania pomocy przez nauczyciela w wyjaśnianiu trudnych treści. Najwyżej badani ocenili poziom ich korzystności w fazie kontroli i oceny (są zgodne z wcześniejszymi ustaleniami), nauczyciele – wysoko, a studenci – przeciętnie, a podobnie i najniżej (nisko lub przeciętnie) oceniają poziom aktywności studentów w doborze treści kształcenia, literatury naukowej, w zgłaszaniu własnych propozycji w fazie preparacji procesu dydaktycznego (korzystność);
- treści współdziałania są elementem systemu wzajemnie powiązanych z innymi, dlatego ich racjonalność i korzystność w fazach jest współzależna od innych składników – realizowanych celów, podmiotów, przedmiotu, stosowanych metod, środków współdziałania itd.

2. Racjonalność i korzystność treści współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów a jakość kształcenia wyrażona poziomem ich osiągnięć w studiach

Analiza wyników badań w tej części opracowania umożliwia weryfikację hipotezy o istnieniu związku między poziomem współdziałania dydaktycznego w zakresie jego treści w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach w grupie badanych oceniających ogólny poziom współdziałania dydaktycznego: nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS), a także wśród ogółu badanych.

Wystąpiły tu istotne statystycznie związki między niektórymi badanymi zmiennymi wśród wymienionych grup studentów, a także między wszystkimi wśród ogółu badanych (Tabela 23). Analiza uzyskanych związków wskazuje na występowanie pewnej prawidłowości – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym częściej nisko oceniają poziom racjonalności i korzystności treści współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia. W preparacji, w grupie oceniającej przeciętnie (WDNiS) ogólny poziom współdziałania, im wyższa średnia studiów, tym większy odsetek badanych nisko ocenia poziom racjonalności treści, umożliwianie studentom przez nauczyciela udziału w doborze treści kształcenia i literatury naukowej – 35% studentów słabych, 45% wśród przeciętnych i ponad połowa bardzo dobrych, ale także występuje mniej ocen wysokich, odpowiednio – 28%, 23% i 19% ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,218$, $N = 460$). Podobny związek między zmiennymi wystąpił w grupie studentów wysoko oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w tej fazie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,233$, $N = 370$), a także wśród wszystkich badanych ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,154$, $N = 1166$). Jednocześnie analiza rozkładu ocen korzystności treści współdziałania dydaktycznego w tej fazie, wyrażonych przez studentów wysoko oceniających tu poziom współdziałania, wykazała także podobny związek, tzn. im wyższą średnią studiów uzyskali badani, tym większy ich odsetek nisko ocenia aktywność studentów w doborze treści kształcenia, literatury naukowej oraz w zgłaszaniu własnych propozycji – 12% studentów o niskim, 20% – o przeciętnym i ponad 30% o wysokim powodzeniu w studiach, a jednocześnie zmniejsza się odsetek ocen wysokich ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,318$, $N = 370$); podobnie w analizie dotyczącej ogółu badanych ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,168$, $N = 1166$). Dlaczego studenci o niskim poziomie osiągnięć w studiach częściej, wyżej niż pozostali, oceniają poziom umożliwiania przez nauczyciela udziału studentów w doborze treści kształcenia i literatury naukowej, ale także udziału w tym studentów, również poprzez zgłaszanie własnych propozycji? Skłonności ku takim ocenom mogą być przejawem dominacji „ja” idealnego, a więc takiego, jakim jednostka pragnęłaby być.

TABELA 23. Związek między oceną treści współdziałania dydaktycznego wyrażoną przez studentów oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS) a poziomem ich osiągnięć w studiach*

Ocena treści współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w fazach procesu kształcenia			Ocena poziomu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia											
			-WDNiS			WDNiS			+WDNiS			Ogółem		
			Poziom osiągnięć w studiach											
			Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis
p<	C _{kor}		p<	C _{kor}		p<	C _{kor}		p<	C _{kor}				
Preparacja	Poziom	Racjonalności	-		0,05	0,218	0,05	0,233	0,01	0,154				
		Korzystności	-		-		0,01	0,318	0,01	0,168				
Realizacja	Poziom	Racjonalności	0,05	0,257	0,05	0,225	-		0,01	0,176				
		Korzystności	0,05	0,262	-		-		0,01	0,156				
Kontrola i ocena	Poziom	Racjonalności	-		-		0,05	0,221	0,05	0,141				
		Korzystności	-		0,05	0,204	-		0,05	0,135				

* – oceny dokonywano w skali 5–1; zastosowano test niezależności χ^2 , C_{kor} ; „n” – związek między zmiennymi nie jest istotny statystycznie

Źródło: badania własne

Zakres treści realizowanych w procesie kształcenia, poziom trudności, a także pomoc nauczyciela w ich opanowaniu to istotne czynniki warunkujące uzyskiwane efekty. Z analiz wynika, że oceny poziomu racjonalności treści współdziałania dydaktycznego w realizacji procesu kształcenia wyrażone przez studentów nisko (-WDNiS) oceniających tu jego ogólny poziom wykazują istotny statystycznie związek z poziomem ich osiągnięć w studiach. Im wyższa średnia studiów, tym większy odsetek badanych nisko ocenia poziom racjonalności zakresu treści realizowanych podczas jednych zajęć, w tym możliwość rzetelnego przygotowania się studenta – 30% studentów o niskim i ponad 50% o wysokim powodzeniu w studiach, przy podobnym odsetku ocen wysokich ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,257$, $N = 344$). Podobny związek wystąpił w grupie przeciętnie (WDNiS) oceniającej poziom współdziałania dydaktycznego w tej fazie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,225$, $N = 456$), także wśród ogółu badanych ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,176$, $N = 1166$). Ponadto analiza rozkładu ocen poziomu korzystności treści współdziałania dydaktycznego w fazie realizacji, wyrażonych przez studentów nisko oceniających tu poziom współdziałania wykazała, że im wyższą średnią studiów uzyskują badani, tym większy ich odsetek nisko ocenia pomoc nauczyciela podczas zajęć w opanowaniu trudnych treści – prawie 40% studentów słabych, ok. 49% przeciętnych i ponad 58% bardzo dobrych, a jednocześnie maleje odsetek ocen wysokich ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,262$, $N = 344$). Podobnie wśród ogółu badanych ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,156$, $N = 1166$). Okazuje się, że

sprężenie zwrotne między nauczycielem i studentami jest jednak niepełne, ponieważ nauczyciel częściej koncentruje się na udzielaniu pomocy studentom słabym, posiadającym trudności z opanowaniem czasem podstawowych kwestii, a nierzadko z powodu braku czasu marginalizuje potrzeby pozostałych studentów. Tymczasem z badań belgijskich wynika, że „nauczyciele powinni przydzielać studentom zadania, których nie mogą wykonać sami, a przy pomocy innych, którzy dostarczą tylko tyle pomocy ile niezbędne, aby uczyli się w sposób niezależny”⁵. Jednak takie działania nauczycieli w szkołach wyższych są utrudnione, ponieważ studia podejmuje coraz więcej maturzystów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć. Podkreślają to nie tylko polscy pedagodzy: „jakość takiej edukacji weryfikuje obraz studentów pierwszego roku, którzy nie mają podstawowej wiedzy i umiejętności”⁶, „Nawet najlepiej dzisiaj przygotowana młodzież w porównaniu do tej z przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych jest bardziej powierzchowna, posługuje się ubogim słownictwem, nie wychodzi poza schematy, nie ma rozmachu, fantazji”⁷, ale także brytyjscy: „kiedyś studiowali najbardziej zdolni i zmotywowani (...) teraz o różnych zdolnościach i motywacji (...) co wskazuje na niskie standardy kształcenia, ale i uczenia się”⁸.

W fazie kontroli i oceny z analiz wynika, iż oceny poziomu racjonalności treści współdziałania dydaktycznego wyrażone przez studentów wysoko (+WDNiS) oceniających poziom współdziałania w tej fazie, a także przez ogół badanych wykazują istotny statystycznie związek z poziomem ich osiągnięć w studiach – im wyższa średnia studiów, tym wzrasta odsetek nisko oceniających poziom racjonalności zakresu treści objętych kontrolą i oceną oraz możliwości rzetelnego przygotowania się, a także maleje odsetek ocen wysokich. Wśród ogółu badanych, wzrasta odsetek ocen niskich – ok. 15% w grupie studentów słabych, 20% u przeciętnych i ok. 25% u bardzo dobrych, a jednocześnie maleje wysokich ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,221$, $N = 350$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,141$, $N = 1166$). Podobnie w analizie rozkładu ocen korzystności treści współdziałania dydaktycznego w tej fazie, wyrażonych przez studentów przeciętnie (WDNiS) oceniających tu poziom współdziałania, a także przez ogół badanych – im wyższa średnia studiów, tym wzrasta odsetek badanych nisko oceniających poziom zgodności treści będących przedmiotem kontroli i oceny z wcześniejszymi ustaleniami, przy podobnym odsetku wysokich ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,204$, $N = 492$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,135$, $N = 1166$).

⁵ R. Wass, C. Golding, *Shar pening a tool for teaching: the zone of proximal development*, „Teaching in Higher Education” 2014, Vol. 19 (6), s. 671.

⁶ K. Denek, *Projektowanie poprawy jakości kształcenia...*, op. cit., s. 25.

⁷ J. Rutkowiak, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, (w:) E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania...*, op. cit., s. 22.

⁸ C. Mulryan-Kyne, *Teaching large classes at college and university level: challenges and opportunities*, „Teaching in Higher Education” 2010, Vol. 15 (2), s. 176.

Przedstawiona analiza wyników badań dostarcza podstaw do weryfikacji hipotezy i sformułowania następujących wniosków:

- istotne statystycznie związki między zmiennymi wystąpiły głównie wśród ogółu badanych, a rzadziej w pozostałych grupach. Wyraźnie zaznaczyła się prawidłowość – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym niższe oceny poziomu racjonalności i korzystności treści współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia;
- w preparacji procesu kształcenia – im wyższy poziom osiągnięć w studiach, tym częściej badani nisko oceniają umożliwianie studentom przez nauczyciela udziału w doborze treści kształcenia i literatury (racjonalność), ale także więcej nisko ocenia poziom korzystności treści współdziałania – aktywności studentów w doborze treści, literatury naukowej oraz w zgłaszaniu własnych propozycji;
- w realizacji procesu kształcenia – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym częściej nisko oceniają poziom racjonalności zakresu treści realizowanych podczas jednych zajęć, w tym możliwości rzetelnego przygotowania się studenta, ale także częściej nisko oceniają poziom udzielania pomocy przez nauczyciela podczas zajęć w opanowaniu trudnych treści (korzystność);
- w fazie kontroli i oceny procesu kształcenia – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym więcej nisko ocenia poziom racjonalności treści współdziałania – zakresu treści objętych kontrolą i oceną oraz możliwości rzetelnego przygotowania się, ale także częściej wyrażają niskie oceny poziomu zgodności treści będących przedmiotem kontroli i oceny z wcześniejszymi ustaleniami (korzystność).

3. Uwarunkowania oceny treści współdziałania dydaktycznego i jakości kształcenia – cechy studentów i nauczycieli

W tej części pracy przedstawiam analizę materiału empirycznego stanowiącą podstawę do weryfikacji założenia, w którym przyjąłem, że ocenę poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia w zakresie jego treści oraz jakość kształcenia wyrażoną poziomem osiągnięć studentów w studiach warunkują ich cechy – poziom i tryb studiów, środowisko uczelni oraz cechy nauczycieli – tytuł zawodowy/stopień naukowy, staż pracy, środowisko uczelni.

Z analizy danych wynika, że tylko nieliczne wyrażone przez studentów oceny dotyczące poziomu racjonalności i korzystności treści współdziałania dydaktycznego różnicuje w fazie preparacji – poziom studiów i środowisko uczelni, a w pozostałych – tryb studiów (Tabela 24). Oceny poziomu racjonalności treści współdziałania dyda-

ktycznego w preparacji procesu kształcenia są zależne od środowiska uczelni badanych – studenci z UwB częściej nisko (47%) oceniają umożliwianie przez nauczyciela udziału studentów w doborze treści kształcenia i literatury naukowej niż wynika to z ocen ich kolegów ze Szczecina (40%), przy podobnym odsetku ocen wysokich (ok. 30%). Występujący tu związek między zmiennymi jest istotny statystycznie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,117$, $N = 1166$). Podobny związek, wystąpił między oceną korzystności treści współdziałania dydaktycznego a poziomem studiów badanych ($p < 0,02$, $C_{kor} = 0,126$, $N = 1166$) – prawie 65% studentów pierwszego stopnia nisko ocenia uczestnictwo studentów w doborze treści kształcenia, literatury naukowej i aktywność w zgłaszaniu własnych propozycji, podczas gdy takich ocen dokonuje niespełna 50% studentów studiów magisterskich. Udział studentów w preparacji procesu kształcenia jest niewielki, co prawdopodobnie jest spowodowane nie tylko wcześniejszymi doświadczeniami wielu nauczycieli, przekonaniem o tylko swoim obowiązku w tym zakresie, ale także ograniczoną aktywnością studentów związaną ze stopniowym nabywaniem przez nich doświadczeń i kompetencji w studiowaniu. Dlatego uczestnictwo studentów studiów drugiego stopnia w analizowanych działaniach jest nieco większe, chociaż dalekie od pożądanego.

Jednocześnie badania wykazują, że wyrażone przez studentów oceny treści współdziałania dydaktycznego w fazie realizacji – poziomu ich racjonalności są zależne od trybu studiów badanych (Tabela 24) – większy odsetek studiujących trybem stacjonarnym wysoko ocenia racjonalność zakresu treści realizowanych podczas jednych zajęć i możliwość rzetelnego przygotowania się (ok. 43%) niż wynika to z ocen studentów studiów niestacjonarnych (30%), odnotowano także mniej ocen niskich (18% wobec 25%), a ustalony związek jest istotny statystycznie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,132$, $N = 1166$). Warto tu zauważyć, że wymiar godzin zajęć dydaktycznych na studiach zaocznych jest o 40% mniejszy niż na studiach dziennych, kontakt z nauczycielami nieregularny, rzadszy i dlatego zakres treści do przygotowania przez studenta na jedne zajęcia jest czasem obszerny i wymaga systematycznej pracy, co w sytuacji obowiązków zawodowych studenta, często także rodzinnych nie ułatwia rzetelnego przygotowania się. Zwraca także uwagę, stosunkowo wysoki odsetek niskich ocen poziomu racjonalności zakresu treści realizowanych podczas jednych zajęć i możliwości przygotowania się, niezależnie od trybu studiów – co czwarty lub co piąty badany. Wydaje się, że przyczyny częściowo tkwią we wzrastającej liczbie studentów słabiej przygotowanych do studiów, o niskiej motywacji, ale także coraz więcej studentów studiów stacjonarnych z kierunku pedagogika pełni funkcję żony/matki i ze względów materialnych podejmuje różne formy zatrudnienia, co ogranicza czas na rzetelne wypełnianie obowiązków studenta. Potwierdzają to także badania brytyjskie – 70% studentów studiów stacjonarnych łączy pracę ze studiami i spędza minimalną ilość czasu na tere-

nie kampusu, co jak zauważa autorka badań – „wspiera koncepcję ‘nowego studenta’ w szkole wyższej”⁹.

Ponadto z badań wynika, że oceny studentów dotyczące poziomu racjonalności treści współdziałania dydaktycznego w fazie kontroli i oceny, są w stopniu istotnym statystycznie zależne tylko od ich trybu studiów ($p < 0,02$, $C_{kor} = 0,127$; $N = 1166$). Większy odsetek badanych ze studiów stacjonarnych (44%) niż z niestacjonarnych (34%) wysoko ocenia racjonalność zakresu treści objętych kontrolą i oceną oraz możliwość rzetelnego przygotowania się. Jednocześnie oceny poziomu korzystności treści współdziałania dydaktycznego w tej fazie nie zależą od cech studentów.

TABELA 24. Związek między cechami studentów (S) i nauczycieli (N) a ich oceną treści współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia*

Cechy badanych		Ocena treści współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w fazach procesu kształcenia											
		Preparacja				Realizacja				Kontrola i ocena			
		Poziom											
		Racjonalności		Korzystności		Racjonalności		Korzystności		Racjonalności		Korzystności	
		p<	C_{kor}	p<	C_{kor}	p<	C_{kor}	p<	C_{kor}	p<	C_{kor}	p<	C_{kor}
S	Poziom studiów ^A	-	0,02	0,126	-	-	-	-	-	-	-		
	Tryb studiów ^B	-	-	-	0,05	0,132	-	-	0,02	0,127	-		
	Uczelnia ^C	0,05	0,117	-	-	-	-	-	-	-	-		
N	Tytuł zawodowy/stopień naukowy ^D	0,05	0,525	-	-	-	-	-	-	-	-		
	Staż pracy ^E	-	-	0,050,513	-	-	0,05	0,503	-	-	-		
	Uczelnia ^C	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		

* – oceny dokonywano w skali 5–1; zastosowano test niezależności χ^2 , C_{kor} – „–” – związek między zmiennymi nie jest istotny statystycznie; ^A – studia I stopnia, studia II stopnia; ^B – studia stacjonarne, studia niestacjonarne; ^C – Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet w Białymstoku; ^D – mgr, dr, dr hab.; ^E – do 10 lat, 11–20 lat, powyżej 20 lat

Źródło: badania własne

W badaniach poszukiwałam także uwarunkowań ocen poziomu racjonalności i korzystności treści współdziałania dydaktycznego wyrażonych przez nauczycieli w fazach procesu kształcenia (Tabela 24). Okazuje się, że tylko niektóre oceny są zależne od tytułu zawodowego/stopnia naukowego i stażu pracy, a jednocześnie środowisko uczelni nie jest zmienną znaczącą. W fazie preparacji, oceny dotyczące poziom racjonalności treści współdziałania dydaktycznego są zależne od ich stopnia/tytułu naukowego – im wyższa pozycja w hierarchii akademickiej, tym większy

⁹ M. Leese, *Bridging the gap: supporting student transitions into higher education*, „Journal of Further and Higher Education” 2010, Vol. 34 (2), s. 239.

odsetek wysoko ocenia poziom umożliwiania studentom udziału w doborze treści kształcenia i literatury naukowej – 20% magistrów, 48% doktorów i wszyscy doktorzy habilitowani, ustalony związek jest istotny statystycznie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,525$; $N = 55$). Podobny związek, ale dotyczący stażu pracy badanych, wystąpił w ocenach poziomu korzystności treści współdziałania dydaktycznego w tej fazie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,513$; $N = 55$) – im dłuższy staż pracy, tym większy odsetek wysoko ocenia udział studentów w doborze treści, literatury naukowej i ich aktywność w zgłaszaniu własnych propozycji – 5% (pracujących do 10 lat), ok. 10% (11–20 lat) i ponad 40% (powyżej 20 lat), ale także zmniejsza się odsetek ocen niskich. Wyjaśnienia uzyskanych tu związków można poszukiwać we wzrastającym doświadczeniu i kompetencjach nauczycieli wraz z rozwojem naukowym i stażem pracy. Warto zauważyć, że w dokonywanych ocenach nauczyciele pośrednio oceniali także siebie i dlatego ich oceny mogą być obarczone pewną dozą subiektywizmu. Z obserwacji praktyki kształcenia wynika, że młodzi nauczyciele – magistrowie, a czasem i doktorzy właśnie ze względu na skromne doświadczenia w pracy ze studentami są rzadziej skłonni do współpracy ze studentami w analizowanym zakresie. Natomiast często są autorami wielu pomysłów na podnoszenie atrakcyjności zajęć dydaktycznych i aktywizowanie studentów.

Spośród badanych zmiennych, tylko oceny nauczycieli w zakresie poziomu korzystności treści współdziałania dydaktycznego w fazie realizacji procesu kształcenia są zależne od stażu pracy. Badania wykazują, że nauczyciele o najkrótszym (do 10 lat) i najdłuższym stażu pracy (powyżej 20 lat), częściej niż pozostali, wysoko oceniają poziom udzielania pomocy studentom w opanowaniu trudnych treści, wyjaśniają i umożliwiają ich zrozumienie (odpowiednio: 84% i 77% wobec 53%); ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,503$; $N = 55$). Udzielanie pomocy studentom wymaga od nauczycieli stwarzania możliwości zadawania pytań, a takie sytuacje w ocenie studentów kierunków pedagogicznych, jak wynika z badań M. Śnieżyńskiego, występują często u nauczycieli prowadzących ćwiczenia (47%), a znacznie rzadziej u wykładowców (23%), co może budzić niepokój o relacje dialogowe¹⁰. Ponadto z analiz wynika, iż oceny nauczycieli dotyczące poziomu racjonalności i korzystności treści współdziałania w fazie kontroli i oceny nie są zależne od badanych zmiennych.

Analiza uwarunkowań oceny poziomu racjonalności i korzystności treści współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia oraz jakości kształcenia, w kontekście cech badanych upoważnia do weryfikacji hipotezy i sformułowania wniosków:

¹⁰ M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu...*, op. cit., s. 196.

– cechy studentów:

- faza preparacji – oceny treści współdziałania dydaktycznego, poziomu ich racjonalności są zależne od środowiska uczelni (studenci z UwB oceniają niżej), a oceny ich korzystności od poziomu studiów (studenci studiów pierwszego stopnia oceniają niżej);
- faza realizacji oraz kontroli i oceny – oceny poziomu racjonalności treści współdziałania dydaktycznego są zależne od trybu studiów (studenci studiów stacjonarnych oceniają wyżej);

– cechy nauczycieli:

- oceny treści współdziałania dydaktycznego – poziom ich racjonalności warunkuje w fazie preparacji tytuł zawodowy/stopień naukowy (im wyższa pozycja w hierarchii akademickiej, tym wyższe oceny), a ich korzystności staż pracy (im dłuższy, tym więcej wysokich, ale także i niskich); w fazie realizacji oceny poziomu ich korzystności – staż pracy (badani o najkrótszym i najdłuższym stażu pracy, częściej oceniali wysoko);
- faza kontroli i oceny – oceny poziomu racjonalności i korzystności treści współdziałania dydaktycznego nie są zależne od cech nauczycieli.

4. Znaczenie treści współdziałania dydaktycznego dla jakości kształcenia

Z analiz wynika, że poziom racjonalności i korzystności treści współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w ocenie badanych jest niski lub przeciętny w fazie preparacji, a w pozostałych – przeciętny w ocenie studentów, a raczej wysoki w ocenach nauczycieli. Stosunkowo zgodnie, nisko badani ocenili umożliwienie przez nauczyciela udziału studentów w fazie preparacji, ale także i ich aktywność w zgłaszaniu własnych propozycji. W fazie realizacji zwracają uwagę przeciętne oceny studentów dotyczące udzielania pomocy przez nauczyciela w wyjaśnianiu trudnych treści, a w kontroli i ocenie – racjonalności ich zakresu i możliwość rzetelnego przygotowania się studentów, chociaż wysoko oceniają tu nauczyciele, to jednak prawdopodobnie powoduje to luki w poziomie wiedzy i umiejętnościach studentów, co wywołuje niekorzystne skutki dla realizacji celów współdziałania dydaktycznego we współzależnych fazach i jakości kształcenia.

Postulując potrzebę podniesienia poziomu współdziałania w analizowanym zakresie warto zwrócić uwagę, że treści współdziałania dydaktycznego są elementem systemu wzajemnie powiązanych z innymi, dlatego poziom ich racjonalności i korzystności w fazach jest współzależny od innych, już analizowanych składników – realizowanych celów, podmiotów, przedmiotu, ale także od pozostałych elemen-

tów systemu – metod, środków, form organizacyjnych, warunków i rezultatów współdziałania, które należy poddać eksploracji. Jednocześnie z powiązania między fazami systemu wynika, że przeciętny (a czasem niższy) poziom racjonalności i korzystności treści współdziałania w fazie preparacji warunkuje nieco wyższy w realizacji, ale także ich poziom w tych fazach powoduje podobne efekty w tym zakresie w fazie kontroli i oceny, jak również (o ile nie nastąpią zmiany) w kolejnej preparacji współdziałania. Dlatego poziom współdziałania dydaktycznego i jakość efektów we wszystkich fazach systemu i ich elementach warunkuje uzyskiwaną jakość kształcenia, chociaż należy także podkreślić znaczenie i innych uwarunkowań, niezależnych od nauczycieli i studentów.

Zaniepokojenie wywołują wnioski wynikające z ustalonych prawidłowości, głównie wśród ogółu badanych – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym niższe oceny poziomu racjonalności i korzystności treści współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia (podobnie jak w ocenie przedmiotu współdziałania). Prawdopodobnie studenci o wysokim poziomie powodzenia w studiach oczekują innego – wyższego poziomu współdziałania dydaktycznego z nauczycielem niż występujący, który zadowala ich kolegów o niższej średniej i niskiej motywacji do studiów. Jednocześnie – jak można przypuszczać ich osiągnięcia w studiach w niewielkim stopniu są rezultatem wzajemnej pomocy, umożliwiania i ułatwiania podejmowanych czynności przez uczestników procesu kształcenia. Dlatego potencjał w nich zawarty powinien być lepiej wykorzystywany, aby podnosić jakość kształcenia, zwiększać odsetek studentów o wysokim i średnim powodzeniu w studiach i zmniejszyć grupę słabych. Jednocześnie analiza uwarunkowań oceny poziom racjonalności i korzystności treści współdziałania dydaktycznego oraz jakości kształcenia wskazała głównie na znaczenie w ocenach studentów trybu studiów (studenci studiów stacjonarnych oceniają wyżej), a w ocenach nauczycieli stażu pracy.

■

ROZDZIAŁ X

Metody współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia a jakość kształcenia w świetle analizy wyników badań

W tej części opracowania przedstawiam oceny badanych dotyczące poziomu skuteczności, korzystności i ekonomiczności metod współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia w grupach studentów i nauczycieli oceniających jego poziom w fazach – nisko, przeciętnie lub wysoko. Prezentuję analizy dotyczące związku między oceną studentów w zakresie metod współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach w każdej z wyodrębnionych grup, a także wśród ogółu badanych. W dalszej części analizuję oceny metod współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia wyrażone przez studentów i nauczycieli w kontekście charakteryzujących ich zmian.

1. Metody współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów i nauczycieli

Metody współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów są wzajemnie uwarunkowane pozostałymi elementami systemu w jego współzależnych fazach. Ich dobór jest uzależniony od celów współdziałania w fazach, współdziałających podmiotów, przedmiotu, treści, środków, form organizacyjnych, warunków i rezultatów¹. Przyjęte kryteria oceny metod współdziałania dydaktycznego to skuteczność, korzystność i ekonomiczność².

Metody współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji służą przygotowaniu zmian w osobowości studentów. Pożądanym jest dialog, dyskusja, szczególnie wów-

1 Zob. rozdz. III, pkt 2.2.3.

2 Zob. rozdz. III, pkt 3 oraz 4.4.4.

czas, gdy jest „wzajemna otwartość i szczerłość (...) zaufanie (...) poszanowanie prawa do podmiotowości, szacunek wobec partnera i cierpliwość³. Takie relacje sprzyjają wymianie myśli i wzajemnym interakcjom, ułatwiają m.in. ustalenie celów kształcenia, ich uświadomienie przez studentów, określenie takich sposobów ich osiągania, kontroli i oceny wyników, które odpowiadają wzajemnym potrzebom, a więc zapewniających efektywne współdziałanie w kolejnych fazach. Bardzo istotnym elementem jest tu ustalenie odpowiednich metod kształcenia, które powinny być tak dobrane, aby umożliwiały i ułatwiały rozwój potencjału tkwiącego w studentach, stosownie do ich potrzeb i zapewniały progres, ale także optymalnych dla nauczyciela. Dlatego umożliwienie udziału studentów w doborze metod kształcenia jest szansą dla nauczyciela na rozpoznanie ich potencjału i oczekiwań, a jednocześnie może zapewnić dobór lepszych metod kształcenia. Takie sytuacje dydaktyczne są korzystne szczególnie wówczas, jeśli wywołają aktywność studentów i przedstawianie własnych preferencji. W związku z tym w badaniach przyjąłem, że poziom skuteczności metod współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 12 na S.WDNiS w Fазie Preparacji – *Udział studentów w doborze metod kształcenia umożliwia nauczycielom dobór skuteczniejszych metod kształcenia*, poziom ich korzystności ocena twierdzenia nr 13 – *studenci uczestniczą w doborze metod kształcenia i zgłaszają własne propozycje*, a poziom ich ekonomiczności ocena twierdzenia nr 14 – *Udział studentów w doborze metod kształcenia umożliwia nauczycielowi dobór lepszych, bardziej wydajnych i oszczędnych metod kształcenia*. Wyniki badań (Tabela 25) wykazują, że studenci i nauczyciele nisko (-WDNiS) i wysoko (+WDNiS) oceniający ogólny poziom współdziałania w fazie preparacji nie różnią się w ocenach, a istotne statystycznie różnice wystąpiły wśród przeciętnie (WDNiS) oceniających. Wartościując metody współdziałania dydaktycznego w tej fazie badani najniżej – nisko lub przeciętnie oceniają poziom ich korzystności (udział studentów w doborze metod kształcenia i zgłaszanie własnych propozycji), średnie – 1,76; 2,52; 3,45 oraz 1,66; 2,82; 3,17. Okazuje się, że aktywność studentów w tym zakresie (nie zawsze uzależniona tylko od nich) w ocenie badanych umożliwia nauczycielom na względnie niskim poziomie nie tylko dobór bardziej skutecznych metod kształcenia (studenci – 2,12; 2,92; 3,70, a nauczyciele – 2,40; 3,60 i 3,70), ale także bardziej ekonomicznych (średnie podobne). W ocenie badanych poziom skuteczności, korzystności i ekonomiczności metod współdziałania w preparacji jest przeciętny lub niższy, co jest warunkowane także właściwościami i innych elementów systemu i oddziałuje na jakość uzyskiwanych efektów w tej fazie, ale także w kolejnych.

³ S. Palka, *Dialog w dydaktyce ogólnej...*, op. cit., s. 482.

TABELA 25. Metody współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N) oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS)*

Ocena metod współdziałania dydaktycznego N i S – jakość efektów			Średnia arytmetyczna ocen w fazach procesu kształcenia								
			Preparacja			Realizacja			Kontrola i ocena		
			-WDNiS	WDNiS	+WDNiS	-WDNiS	WDNiS	+WDNiS	-WDNiS	WDNiS	+WDNiS
Poziom	Skuteczności	S	2,12	2,92	3,70	2,44	3,12	3,92	2,55	3,29	4,00
		N	2,40	3,60	3,70	3,14	3,50	4,65	3,43	4,04	4,64
		p<**	-	0,01	-	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
	Korzystności	S	1,76	2,52	3,45	2,37	3,07	3,89	2,41	3,32	4,03
		N	1,66	2,82	3,17	2,92	3,87	4,59	2,93	3,72	4,52
		p<**	-	-	-	0,01	0,01	0,01	0,05	0,05	0,01
	Ekonomiczności	S	2,27	3,06	3,76	2,41	3,08	3,76	2,83	3,43	4,04
		N	2,33	3,56	3,70	3,35	3,71	4,53	3,00	4,27	4,76
		p<**	-	0,01	-	0,01	0,01	0,01	-	0,01	0,01

* – oceny dokonywano w skali 5–1; ** – istotność różnic między średnimi arytmetycznymi, statystyka Z; „-” – brak istotnych statystycznie różnic między średnimi arytmetycznymi

Źródło: badania własne

Metody współdziałania uczestników w realizacji procesu dydaktycznego umożliwiają realizację celów kształcenia, dokonywanie zmian w osobowości studentów, są ściśle związane z metodami stosowanymi przez nauczyciela, które powinny być tak dobrane, aby uwzględniały potrzeby i możliwości nauczyciela, ale także studentów. Wartość, skuteczność wykorzystywanych metod kształcenia zależy przede wszystkim od tego „(...) czy i w jakim stopniu wywołują one poznawczą, emocjonalną i praktyczną aktywność uczniów (studentów)”⁴, co umożliwi wielostronny odbiór i powoduje wzrost uzyskiwanych efektów. Korzystne jest także różnicowanie przez nauczyciela stosowanych metod kształcenia w zależności od realizowanych celów, treści, oczekiwanych rezultatów, jak również dbałość o taki ich dobór, aby umożliwiły racjonalne wykorzystywanie czasu zajęć dydaktycznych. W badaniach, poziom skuteczności metod współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów, wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 12 na S. WDNiS w Fazie Realizacji – *Stosowane przez nauczyciela metody kształcenia wywołują aktywność poznawczą, emocjonalną i praktyczną studentów*, poziom ich korzystności ocena twierdzenia nr 13 – *Stosowane przez nauczyciela metody kształcenia są różnorodne i ułatwiają studentom nabywanie wiedzy, umiejętności i postaw*, a poziom ich ekonomiczności ocena twierdzenia nr 14 –

⁴ W. Okoń, *Wprowadzenie...* op. cit., s. 246.

Stosowane przez nauczyciela metody kształcenia umożliwiają ekonomiczne wykorzystywanie czasu zajęć dydaktycznych. Z analizy wynika (Tabela 25), że badani niezależnie od ogólnej oceny poziomu współdziałania dydaktycznego w tej fazie różnią się w swych ocenach ($p < 0,01$), przy czym oceny studentów są znacznie niższe niż nauczycieli. Studenci, bardzo podobnie – nisko lub przeciętnie oceniają poziom skuteczności metod współdziałania stosowanych przez nauczycieli – wywoływania wielostronnej aktywności studentów (2,44; 3,12; 3,92), także korzystności – różnorodności i ułatwiania studentom nabywania wiedzy i umiejętności (2,37; 3,07; 3,89), jak również ich ekonomiczności (2,41; 3,08; 3,76). Podobne wyniki uzyskała Marta Kowalczyk-Wałędziak, a badani przez nią ocenili przeciętnie użyteczność stosowanych w uczelniach metod kształcenia do sprawczych społecznie działań⁵. Natomiast oceny nauczycieli w tym zakresie wskazują na poziom przeciętny lub wyższy (odpowiednio – 3,14; 3,50; 4,65; 2,92; 3,87; 4,59 oraz 3,35; 3,71; 4,53). Jednocześnie z badań pod kierunkiem Doroty Klus-Stańskiej wynika, że informacje na temat stosowanych metod, przebiegu zajęć itp. uzyskane od studentów i nauczycieli były zupełnie inne⁶. Pomimo, że oceny badanych są obciążone pewną dozą subiektywizmu, to jednak studenci oceniali nauczycieli, ale nauczyciele w sposób pośredni własne kompetencje pedagogiczne. Przeciętny lub wyższy poziom skuteczności, korzystności i ekonomiczności metod współdziałania nie może zadowalać. Ten element systemu współdziałania w fazie realizacji jest wzajemnie powiązany z innymi w jego fazach i dlatego jest warunkowany jakością efektów w tym zakresie z preparacji, a te z kolei oddziałują na kontrolę i ocenę.

Metody współdziałania dydaktycznego w kolejnej fazie są związane ze sposobami kontroli i oceny dokonanych zmian w osobowości studentów, umożliwiając porównanie wyników z celami zmierzające do odpowiedniej oceny i ewentualnej modyfikacji kolejnych podobnych działań. Powinny uwzględniać potrzeby i możliwości zarówno nauczyciela, jak i studentów. Wykorzystywane metody kontroli i oceny powinny być skuteczne, m.in. dostarczać (...) informacji o tym, co już studenci wiedzą i umieją, a czego muszą jeszcze nauczyć, pogłębić i uzupełnić (...)⁷. Korzystne są metody, które umożliwiają wartościowanie różnych przejawów aktywności studentów – ustnej, pisemnej, praktycznej. W sytuacji masowości kształcenia szczególnie przydatne są metody charakteryzujące się ekonomicznością, tzn. (...) umożliwiające jednoczesne sprawdzenie wiedzy i umiejętności dużej liczby studentów w możliwie krótkim cza-

⁵ M. Kowalczyk-Wałędziak, *Poczucie sprawstwa społecznego pedagogów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 306.

⁶ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy pedagogicznej studentów: bariery, pułapki, tropy*, (w:) D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 113.

⁷ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka...* op. cit., s. 261.

sie⁸. W badaniach poziom skuteczności metod współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 12 na S. WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny – *Stosowane przez nauczyciela metody kontroli i oceny umożliwiają kontrolę i ocenę poziomu osiągnięć studentów, ale także stwierdzenie braków*, poziom ich korzystności ocena twierdzenia nr 13 – *Stosowane przez nauczyciela metody kontroli i oceny są różnorodne i umożliwiają kontrolę i ocenę różnych przejawów aktywności studentów – ustnej, pisemnej i praktycznej*, a poziom ekonomiczności ocena twierdzenia nr 14 – *Stosowane przez nauczyciela metody kontroli i oceny umożliwiają sprawne jej przeprowadzenie i w nieodległym terminie ogłoszenie wyników*. Analiza materiału empirycznego wykazuje (Tabela 25), że studenci i nauczyciele (niezależnie od ogólnej oceny poziomu współdziałania dydaktycznego) bardzo różnią się w ocenach metod współdziałania w tej fazie ($p < 0,01$). Studenci przeciętnie lub wyżej oceniają poziom skuteczności stosowanych metod (kontrolowanie i ocena nie tylko osiągnięć, ale także stwierdzanie braków) – 2,55; 3,29; 4,00, a nauczyciele – raczej wysoko – 3,43; 4,04; 4,64. Podobne różnice w ocenie poziomu korzystności metod (ich różnorodności, uwzględniania różnych przejawów aktywności studentów) – studenci – 2,41; 3,32; 4,03, a nauczyciele – 2,93; 3,72; 4,52, jak również ich ekonomiczności (sprawność przeprowadzenia, krótki termin przedstawienia wyników) – odpowiednio 2,83; 3,43; 4,04 oraz 3,00; 4,27; 4,76. Pomimo różnic w ocenach metod współdziałania w fazie kontroli i oceny (studenci przeciętnie lub wyżej, a nauczyciele wysoko) uzyskiwane efekty są wzajemnie warunkowane właściwościami pozostałych elementów systemu w tej fazie, ale także jakością efektów z preparacji i realizacji.

Analiza wyników badań dotyczących oceny metod współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia, przy przyjętym rozumieniu ich skuteczności, korzystności i ekonomiczności skłania do następujących wniosków:

- poziom skuteczności, korzystności i ekonomiczności stosowanych metod współdziałania w ocenie badanych w fazie preparacji jest niski lub przeciętny, w realizacji oraz kontroli i ocenie przeciętny lub wyższy w opinii studentów, a raczej wysoki w ocenie nauczycieli. Ze współzależności faz systemu, a także z badań wynika, że przeciętny (a czasem niższy) poziom skuteczności, korzystności i ekonomiczności metod współdziałania w fazie preparacji warunkuje nieco wyższy w realizacji, ale także ich poziom w tych fazach powoduje porównywalne efekty w tym zakresie w fazie kontroli i oceny;
- badani różnili się w ocenie stosowanych metod współdziałania głównie w fazie realizacji (studenci ocenili względnie najwyżej) – przeciętnie ich skutecz-

⁸ Ibidem, s. 261.

ność – stosowane przez nauczyciela metody kształcenia wywołują aktywność poznawczą, emocjonalną i praktyczną studentów, a nauczyciele – wysoko ich ekonomiczność w wykorzystywaniu czasu zajęć) oraz kontroli i oceny procesu kształcenia (względnie najwyżej, studenci – przeciętnie, a nauczyciele – wysoko ocenili poziom ekonomiczności metod – umożliwiając sprawne jej przeprowadzenie i w nieodległym terminie ogłoszenie wyników). Najniżej badani ocenili poziom korzystności stosowanych metod, ich różnorodność, możliwość kontroli i oceny różnych przejawów aktywności studentów;

metody współdziałania dydaktycznego są elementem systemu wzajemnie powiązanych z innymi, dlatego ich skuteczność, korzystność i ekonomiczność w fazach jest współzależna od cech innych składników – celów, podmiotów, przedmiotu, treści, środków itd.

2. Skuteczność, korzystność i ekonomiczność metod współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów a jakość kształcenia wyrażona poziomem ich osiągnięć w studiach

W tej części pracy dokonują weryfikacji hipotezy o istnieniu związku między metodami współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach w grupie badanych oceniających ogólny poziom współdziałania dydaktycznego – nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS), a także wśród ogółu badanych.

Z rezultatów analiz wynika, że wystąpiły istotne statystycznie związki między niektórymi zmiennymi, głównie wśród ogółu badanych, rzadziej w pozostałych grupach (Tabela 26). Wnikliwa eksploracja wykazuje, że występuje tu także prawidłowość (podobna jak w ocenie przedmiotu i treści współdziałania) – im wyższy poziom osiągnięć w studiach uzyskują badani, tym wyrażają więcej niskich ocen poziomu skuteczności, korzystności i ekonomiczności metod współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia, przy podobnym odsetku wysokich lub mniej wysokich przy podobnym odsetku niskich, co oznacza, że studenci bardzo dobrze częściej oceniali niż pozostali. Oto przykłady wskazanej prawidłowości.

Oceny metod współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji wyrażone przez studentów przeciętnie (WDNiS) oceniających tu ogólny poziom współdziałania, a także przez ogół badanych wykazują istotny statystycznie związek z poziomem ich osiągnięć w studiach. Im wyższa średnia studiów, tym większy odsetek nisko ocenia ich skuteczność (udział studentów w doborze skuteczniejszych metod kształcenia) – ponad 20% studentów słabych, 30% przeciętnych i ok. 35% bardzo dobrych ($p < 0,05$,

$C_{kor}=0,222$, $N=460$). Porównywalnie wśród ogółu badanych ($p<0,05$, $C_{kor}=0,135$, $N=1166$). Jednocześnie – im wyższy poziom powodzenia w studiach, tym częściej nisko oceniają ich korzystność (aktywność studentów w doborze metod kształcenia i w zgłaszaniu własnych propozycji) ($p<0,05$, $C_{kor}=0,221$, $N=460$). Podobnie w grupie studentów wysoko oceniających poziom współdziałania w tej fazie ($p<0,01$, $C_{kor}=0,263$, $N=370$), a także wśród ogółu badanych ($p<0,01$, $C_{kor}=0,154$, $N=1166$). Wskazane związki zaznaczyły się także w ocenach ekonomiczności metod współdziałania – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym częściej nisko oceniają udział studentów w doborze bardziej wydajnych i oszczędnych metod kształcenia – 18% o niskim, 21% – o przeciętnym i ok. 28% o wysokim poziomie powodzenia, ale także zmniejsza się odsetek ocen wysokich ($p<0,05$, $C_{kor}=0,222$, $N=460$). Podobnie w analizie dotyczącej ogółu badanych ($p<0,01$, $C_{kor}=0,174$, $N=1166$).

TABELA 26. Związek między oceną metod współdziałania dydaktycznego wyrażoną przez studentów oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS) a poziomem ich osiągnięć w studiach*

Ocena metod współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w fazach procesu kształcenia			Ocena poziomu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia														
			-WDNiS			WDNiS			+WDNiS			Ogółem					
			Poziom osiągnięć w studiach														
			Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis			
p<			C_{kor}			p<			C_{kor}			p<			C_{kor}		
Preparacja	Poziom	Skuteczności	-	-	0,05	0,222	-	-	0,05	0,263	0,05	0,135					
		Korzystności	-	-	0,05	0,221	0,01	0,263	0,01	0,167	0,01	0,174					
		Ekonomiczności	-	-	0,05	0,222	-	-	0,01	-	0,01	0,174					
Realizacja	Poziom	Skuteczności	-	-	-	-	-	-	0,05	-	0,05	0,135					
		Korzystności	0,05	0,252	-	-	-	-	0,01	-	0,01	0,158					
		Ekonomiczności	0,05	0,257	-	-	-	-	-	-	-	-					
Kontrola i ocena	Poziom	Skuteczności	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-					
		Korzystności	0,05	0,250	0,05	0,213	-	-	0,05	-	0,05	0,134					
		Ekonomiczności	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-					

* – oceny dokonywano w skali 5–1; zastosowano test niezależności χ^2 , C_{kor} ; „-” – związek między zmiennymi nie jest istotny statystycznie

Źródło: badania własne

W fazie realizacji procesu kształcenia związki między zmiennymi wystąpiły wśród ogółu badanych – im wyższa średnia studiów, tym mniejszy odsetek wysoko ocenia skuteczność stosowanych przez nauczyciela metod kształcenia (wywoływanie aktywności poznawczej, emocjonalnej i praktycznej studentów) – ponad 40% o niskim

powodzeniu w studiach, 32% – o przeciętnym i ok. 25% o wysokim, przy podobnym odsetku ocen niskich – ok. 20% ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,135$, $N = 1166$). Ponadto oceny poziomu korzystności metod współdziałania wyrażone przez studentów nisko oceniających jego poziom w tej fazie wykazują także związek z poziomem ich osiągnięć w studiach (Tabela 26) – im wyższa średnia studiów, tym częściej nisko (-WDNiS) oceniają różnorodność stosowanych metod kształcenia i ich pomoc w nabywaniu przez studentów wiedzy i umiejętności – ok. 46% studentów słabych, 50% przeciętnych i ok. 65% bardzo dobrych ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,252$, $N = 344$). Podobnie wśród ogółu badanych ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,158$, $N = 1166$), ale także w ocenach poziomu ekonomiczności metod współdziałania w tej fazie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,257$, $N = 344$).

W fazie kontroli i oceny procesu kształcenia związku między zmiennymi wystąpiły w ocenach poziomu korzystności metod współdziałania w grupie badanych nisko (-WDNiS) oceniających jego poziom w tej fazie – im wyższa średnia studiów, tym większy odsetek studentów nisko ocenia różnorodność stosowanych metod kontroli i oceny – ok. 40% badanych o niskim, prawie 50% – o przeciętnym i ok. 60% o wysokim poziomie osiągnięć, ale także zmniejsza się odsetek ocen wysokich ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,250$, $N = 324$). Podobnie wśród studentów przeciętnie (WDNiS) oceniających ogólny poziom współdziałania w tej fazie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,213$, $N = 492$), a także wśród ogółu badanych ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,134$, $N = 1166$).

Przedstawione wyniki analiz potwierdzają wskazaną wcześniej prawidłowość. Z praktyki wynika, że studenci o wysokim powodzeniu w studiach wykazują większą motywację do studiów, są bardziej aktywni niż ich koledzy, ale nauczyciele niezbyt często wykorzystują te możliwości, ponieważ nie sprzyja temu liczebność grup i ograniczony czas zajęć, a czasem także ich autorytarna postawa. Takie jednostki wykazują inicjatywę, przejawiają wysoki poziom ciekawości, wytrwałości w uczeniu się, ich działania w procesie kształcenia są zwykle ukierunkowane na sprecyzowany cel, przemyślane, uporządkowane, poddawane ewaluacji⁹. Znajduje to także potwierdzenie w badaniach B. J. Zimmermana, który wykazał „istnienie istotnej korelacji (0,61) między poziomem osiągnięć w studiach a stosowaniem procesów samoregulacji w uczeniu się (...) studenci o wysokich osiągnięciach dwukrotnie częściej stosowali procesy samoregulacji”¹⁰, dokonywali planowania, monitorowania i ewaluacji swoich osiągnięć. Rozpoznanie przebiegu procesu własnego uczenia się, czynników sprzyjających i utrudniających odnoszenie sukcesu, prawdopodobnie powoduje, że oczekiwania takich studentów wobec jakości metod pracy nauczyciela ze studentami są wysokie i ukierunkowane na sprecyzowane potrzeby.

⁹ Zob. A. Krajewska, *Samoregulacja w procesie uczenia się – niedostrzegany potencjał*, (w:) F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Procesy uczenia się...*, op. cit., s. 134–135.

¹⁰ B. J. Zimmerman, *Achieving Academic Excellence...*, op. cit., s. 94–95.

Przedstawiona analiza wyników badań dostarcza podstaw do weryfikacji hipotezy i sformułowania następujących wniosków:

- istotne statystycznie związki między zmiennymi wystąpiły głównie wśród ogółu badanych, a rzadziej w pozostałych grupach. Wyraźnie zaznaczyła się prawidłowość – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym często niższe oceny poziomu skuteczności, korzystności i ekonomiczności stosowanych metod współdziałania w fazach procesu kształcenia;
- w preparacji procesu kształcenia – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym częściej nisko oceniają poziom skuteczności metod współdziałania (udział studentów w doborze metod kształcenia umożliwia dobór skuteczniejszych), ich korzystności (aktywność studentów w doborze metod) i ekonomiczności (udział studentów w doborze bardziej wydajnych i oszczędnych metod kształcenia);
- w realizacji procesu kształcenia – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym mniejszy ich odsetek wysoko ocenił poziom skuteczności stosowanych przez nauczyciela metod współdziałania (wywoływanie wielostronnej aktywności), ale także częściej nisko oceniają poziom ich korzystności (różnorodność stosowanych metod, ich pomoc w nabywaniu przez studentów wiedzy i umiejętności) i ekonomiczności (wykorzystywanie czasu zajęć);
- w kontroli i ocenie procesu kształcenia – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym częściej nisko oceniają korzystność metod współdziałania, ich różnorodność.

3. Uwarunkowania oceny metod współdziałania dydaktycznego i jakości kształcenia – cechy studentów i nauczycieli

Przedstawiona w tej części pracy analiza stanowi podstawę do weryfikacji założenia, w którym przyjąłem, że ocenę poziomu współdziałania dydaktycznego w zakresie stosowanych metod w fazach procesu kształcenia oraz jakość kształcenia wyrażoną poziomem osiągnięć studentów w studiach warunkują ich cechy – poziom i tryb studiów, środowisko uczelni oraz cechy nauczycieli – tytuł zawodowy/stopień naukowy, staż pracy, środowisko uczelni.

Związek między cechami studentów i nauczycieli a ich oceną w wymienionym zakresie przedstawiam w Tabeli 27. Z analizy statystycznej danych wynika, że oceny studentów dotyczące fazy preparacji nie są zależne od ich cech. Natomiast w fazie realizacji oceny metod współdziałania dydaktycznego – poziomu ich skuteczności są zależne w stopniu istotnym statystycznie od środowiska uczelni badanych ($p < 0,05$, $C_{\text{kor}} = 0,113$; $N = 1166$), przy czym badani z UwB oceniają wyżej. Podobny

TABELA 27. Związek między cechami studentów (S) i nauczycieli (N) a ich oceną metod współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia *

Cechy badanych		Ocena metod współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w fazach procesu kształcenia													
		Preparacja			Realizacja			Kontrola i ocena							
		Poziom													
		Skuteczności		Korzystności		Ekonomi- czności		Skuteczności		Korzystności		Ekonomi- czności			
		p<	C _{kor}	p<	C _{kor}	p<	C _{kor}	p<	C _{kor}	p<	C _{kor}	p<	C _{kor}		
S	Poziom studiów ^A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			
	Tryb studiów ^B	-	-	-	-	0,05	0,116	-	-	0,05	0,112	-			
	Uczelnia ^C	-	-	-	0,05	0,02	0,127	0,005	0,149	0,005	0,150	0,05	0,116	0,005	0,147
N	Tytuł zawodowy/ stopień naukowy ^D	-	-	0,01	0,605	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Staż pracy ^E	0,05	0,468	-	-	-	-	0,05	0,452	-	-	-	-	-	-
	Uczelnia ^C	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

* – oceny dokonywano w skali 5–1; zastosowano test niezależności χ^2 , C_{kor} ; „-” – związek między zmiennymi nie jest istotny statystycznie; ^A – studia I stopnia, studia II stopnia; ^B – studia stacjonarne, studia niestacjonarne; ^C – Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet w Białymstoku; ^D – mgr, dr, dr hab.; ^E – do 10 lat, 11–20 lat, powyżej 20 lat

Źródło: badania własne

związek wystąpił między oceną poziomu korzystności metod współdziałania a trybem studiów ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,116$; $N = 1166$) i środowiskiem uczelni studentów ($p < 0,02$, $C_{kor} = 0,127$; $N = 1166$). Analiza wyników badań wykazuje, że większy odsetek studentów studiów stacjonarnych (ok. 39%) niż niestacjonarnych (32%), ale także studiujących w UwB (38%) niż w US (29%) wysoko ocenia różnorodność stosowanych przez nauczycieli metod kształcenia i ich znaczenie w ułatwianiu studentom nabywania wiedzy, umiejętności i postaw, przy względnie wysokim odsetku ocen niskich w obu grupach (odpowiednio 24% i 26% oraz 22% i 27%). Jednocześnie wyrażone przez studentów oceny poziomu ekonomiczności metod współdziałania wykazują istotny statystycznie związek ze środowiskiem uczelni badanych ($p < 0,005$, $C_{kor} = 0,149$; $N = 1166$). Studenci z UwB nieco częściej (ok. 35%) niż z US (27%) przyznają, że stosowane przez nauczyciela metody kształcenia umożliwiają ekonomiczne wykorzystywanie czasu zajęć dydaktycznych, a jednocześnie wyrażają tu mniej ocen niskich, chociaż relatywnie wiele (19% wobec 28%). Niepokoi stosunkowo wysoki odsetek niskich ocen skuteczności, korzystności, a także ekonomiczności stosowanych metod współdziałania dydaktycznego w realizacji procesu kształcenia (prawie co czwarty badany).

Wyrażone przez studentów oceny metod współdziałania dydaktycznego w fazie kontroli i oceny procesu kształcenia – poziomu ich skuteczności są zależne w stopniu istotnym statystycznie od środowiska uczelni ($p < 0,005$, $C_{kor} = 0,150$; $N = 1166$). Z analiz wynika, że większy odsetek studentów uczelni białostockiej (46%) niż szczecińskiej (35%) wysoko ocenia stosowane przez nauczycieli metody kontroli i oceny ze względu na kontrolę i ocenę osiągnięć, ale także stwierdzanie braków przy mniejszym odsetku ocen niskich (15% wobec 20%). Podobne, chociaż nieco słabiej zaznaczone związki wystąpiły między oceną poziomu korzystności metod współdziałania dydaktycznego w analizowanej tu fazie a trybem studiów badanych ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,112$; $N = 1166$) i środowiskiem uczelni ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,116$; $N = 1166$). Studenci studiów stacjonarnych, a także studiujący w UwB częściej wysoko oceniają różnorodność metod, a także możliwość kontroli i oceny różnych przejawów aktywności studentów – ustnej, pisemnej i praktycznej (42% i 46%) niż badani ze studiów niestacjonarnych i studiujący w US (34% i 40%), przy podobnym odsetku ocen niskich – 20% w każdej z badanych grup. Ponadto analiza wykazała istnienie istotnej zależności między środowiskiem uczelni badanych a ich oceną poziomu ekonomiczności metod współdziałania dydaktycznego w tej fazie procesu kształcenia ($p < 0,005$, $C_{kor} = 0,147$; $N = 1166$). Badani z uczelni białostockiej, częściej niż ich koledzy z US oceniają wysoko sprawność przeprowadzenia kontroli i oceny oraz ogłoszenie wyników w nieodległym terminie (56% wobec 46%), a jednocześnie wyrażają mniej ocen niskich. Okazuje się, że skuteczność i korzystność metod współdziałania w fazie kontroli i oceny w opinii co piątego bada-

nego jest na poziomie niskim, co wywołuje pytanie o realizację celów tej fazy i jakość efektów.

Obszarem zainteresowań były także uwarunkowania ocen metod współdziałania dydaktycznego wyrażonych przez nauczycieli w fazach procesu kształcenia (Tabela 27). Rezultaty analiz wskazują, że tylko nieliczne oceny warunkują ich cechy. W fazie preparacji oceny w zakresie poziomu skuteczności metod współdziałania, są zależne od stażu pracy – badani o krótkim (do 10 lat) i najdłuższym (powyżej 20 lat) stażu częściej (60% i 40%) niż pozostali (20%) wysoko oceniają udział studentów w doborze metod kształcenia i jego znaczenie w umożliwianiu nauczycielom doboru skuteczniejszych metod kształcenia, przy czym wyrażają mniej ocen niskich ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,468$; $N = 55$). Wyraźniej zaznaczony i silniejszy związek odnotowano między oceną poziomu ekonomiczności metod współdziałania w tej fazie a tytułem zawodowym/stopniem naukowym badanych ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,605$; $N = 55$). Im wyższa pozycja nauczyciela w hierarchii akademickiej, tym mniejszy ich odsetek wysoko ocenia udział studentów w doborze metod kształcenia, a przez to umożliwianie nauczycielowi doboru lepszych, bardziej wydajnych i oszczędnych metod kształcenia – 73% magistrów, 45% doktorów i niespełna 15% doktorów habilitowanych, a jednocześnie występuje mniej ocen niskich – odpowiednio: 6%, 27% i 57%. Jednocześnie oceny nauczycieli dotyczące poziomu skuteczności i korzystności metod współdziałania w fazie realizacji oraz kontroli i oceny nie są zależne od badanych zmiennych.

Analiza uwarunkowań oceny poziomu skuteczności, korzystności i ekonomiczności metod współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia oraz jakości kształcenia, w kontekście cech badanych upoważnia do weryfikacji hipotezy i sformułowania wniosków:

– cechy studentów:

- faza preparacji – oceny metod współdziałania – poziomu ich skuteczności, korzystności i ekonomiczności nie są zależne od cech studentów;
- faza realizacji oraz kontroli i oceny – oceny metod współdziałania – poziomu ich skuteczności są zależne od środowiska uczelni (badani z UwB oceniają wyżej), poziomu ich korzystności wykazują związek z trybem studiów i środowiskiem uczelni (studenci studiów stacjonarnych, a także z UwB oceniają wyżej), a ich ekonomiczności są zależne od środowiska uczelni respondentów (studenci z UwB nieco częściej oceniają wyżej);

– cechy nauczycieli warunkują w znikomym stopniu ich oceny poziomu skuteczności, korzystności i ekonomiczności metod współdziałania dydaktycznego w jego fazach.

4. Znaczenie metod współdziałania dydaktycznego dla jakości kształcenia

Wyniki badań wykazały, że poziom skuteczności, korzystności i ekonomiczności metod współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji, w ocenie studentów i nauczycieli jest niski lub przeciętny, a w realizacji oraz kontroli i ocenie – przeciętny lub nieco wyższy w odczuciu studentów, a raczej wysoki w ocenie nauczycieli. Niepokoi nikłe zaangażowanie studentów w dobór metod kształcenia w fazie preparacji procesu kształcenia, tym bardziej, że oceny obu grup badanych są zgodne, co może być skutkiem preferowania kierowniczej roli nauczyciela w tym zakresie, ale także bierności studentów. W fazie realizacji, studenci przeciętnie oceniają poziom skuteczności i korzystności stosowanych metod współdziałania, a względnie najniżej ich ekonomiczność w wykorzystywaniu czasu zajęć, chociaż oceny nauczycieli są znacząco wyższe. Podobne różnice wystąpiły w fazie kontroli i oceny, gdzie względnie najniżej badani ocenili różnorodność stosowanych metod. A zatem ustalony poziom skuteczności, korzystności i ekonomiczności metod współdziałania dydaktycznego nie może zadowalać, ponieważ warunkuje realizację celów we współzależnych fazach, uzyskiwane efekty i jakość kształcenia. Rezultaty badań pozwalają wnioskować, że i w tym elemencie systemu współdziałania dydaktycznego istnieje potrzeba zmian, wykorzystywania bardziej optymalnych metod współdziałania w realizacji jego celów.

Należy jednak podkreślić, że metody współdziałania dydaktycznego są elementem systemu wzajemnie powiązanych z innymi. Poziom ich skuteczności, korzystności i ekonomiczności w fazach jest współzależny od wartości innych elementów systemu współdziałania dydaktycznego, które były już przedmiotem analiz – celów współdziałania (ich skuteczność i użyteczność przeciętna), współdziałania podmiotów (poziom przeciętny), przedmiotu i treści współdziałania (poziom przeciętny), ale także jest wzajemnie powiązany z pozostałymi elementami – środkami, formami organizacyjnymi, warunkami i rezultatami współdziałania, które należy poddać wartościowaniu. Ponadto z powiązania między fazami systemu współdziałania dydaktycznego wynika, że przeciętny (a czasem niższy) poziom skuteczności, korzystności i ekonomiczności metod współdziałania w fazie preparacji warunkuje nieco wyższy w realizacji, ale także ich poziom w tych fazach powoduje podobne efekty w tym zakresie w fazie kontroli i oceny, jak również (jeśli nie nastąpią zmiany) w kolejnej preparacji współdziałania. A zatem jakość efektów systemu współdziałania w preparacji warunkuje podobne w fazie realizacji, a te porównywalne w kontroli i ocenie, które oddziałują na potencjalną, kolejną preparację. Dlatego poziom współdziałania dydaktycznego i uzyskiwane efekty we wszystkich fazach systemu i ich elementach

warunkują jakość kształcenia. Warto podkreślić, że jakość kształcenia warunkują także czynniki zewnętrzne, niezależne od nauczycieli i studentów.

Pewnym symptomem potwierdzającym niesatysfakcjonujący poziom współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w analizowanym zakresie jest ustalenie wielu, istotnych statystycznie związków między oceną poziomu skuteczności, korzystności i ekonomiczności metod współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia, wyrażoną przez studentów a poziomem ich osiągnięć w studiach. Bardzo wyraźnie zaznaczyła się tu prawidłowość – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym często niższe oceny poziomu skuteczności, korzystności i ekonomiczności metod współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia (podobnie jak w ocenie przedmiotu i treści współdziałania). A więc badania wykazują, że i ten element systemu współdziałania dydaktycznego często niżej oceniają studenci o wysokiej średniej, chociaż satysfakcjonuje badanych o niższym poziomie osiągnięć w studiach.

Ponadto z analiz wynika, że oceny metod współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji nie są zależne od cech studentów, a w pozostałych warunkuje je głównie tryb studiów i środowisko uczelni (studenci studiów stacjonarnych, a także z UwB oceniają wyżej). Natomiast oceny wyrażone przez nauczycieli w znikomym stopniu warunkuje ich tytuł zawodowy/stopień naukowy i staż pracy.

■

ROZDZIAŁ XI

Środki współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia a jakość kształcenia w świetle analizy wyników badań

W tej części pracy prezentuję oceny badanych dotyczące skuteczności, korzystności i ekonomiczności stosowanych środków współdziałania dydaktycznego w grupach studentów i nauczycieli oceniających jego poziom w fazach – nisko, przeciętnie lub wysoko. Przedstawiam także analizę wyników badań dotyczących związku między oceną studentów w zakresie stosowanych środków współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach w każdej z wyodrębnionych grup, a także wśród ogółu badanych. W dalszej części analizuję oceny środków współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia wyrażone przez studentów i nauczycieli w kontekście zmiennych charakteryzujących badanych.

1. Środki współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów i nauczycieli

Środki współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów są wzajemnie powiązane i uwarunkowane pozostałymi elementami systemu w jego współzależnych fazach, a ich dobór jest uzależniony od celów współdziałania w fazach, podmiotów, przedmiotu, treści, metod, form organizacyjnych, warunków i rezultatów¹. Przyjęte w badaniach kryteria oceny środków współdziałania to skuteczność, korzystność i ekonomiczność².

1 Zob. rozdz. III, pkt 2.2.3.

2 Zob. rozdz. III, pkt 3 oraz 4.4.4.

Środkami współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazie preparacji, umożliwiającymi realizację celów, przygotowanie zmian w osobowości studentów jest głównie ustalenie kryteriów zaliczenia przedmiotu, określenie poziomu wymagań, aktywności podczas zajęć, zadań do wykonania, pożądanej frekwencji, terminów kolokwium/egzaminu, a więc służą realizacji celów tej fazy i są powiązane z innymi elementami systemu. Przyjęte kryteria zaliczenia przedmiotu są wtedy skuteczne, jeśli stanowią warunki wystarczające lub niezbędne do realizacji celu. Korzystny jest tu udział studentów, ponieważ wspólne ustalenia w tym zakresie z nauczycielem nie tylko zwiększają ich odpowiedzialność, ale także zobowiązują do ich przestrzegania. Natomiast ich ekonomiczność wyraża się m.in. w tym, że ujmują różne wymiary aktywności studentów i motywują ich do wysiłku. Przyjęłam, że poziom skuteczności środków współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 15 na S.WDNiS w Fazie Preparacji – *Ustalony poziom wymagań precyzują standardy osiągnięć w zakresie wiedzy i umiejętności niezbędnych do uzyskania zaliczenia na poszczególnych poziomach*, poziom ich korzystności ocena twierdzenia nr 16 – *Studenci uczestniczą w ustalaniu kryteriów i poziomu wymagań z przedmiotu studiów*, a poziom ich ekonomiczności ocena twierdzenia nr 17 – *Ustalone kryteria i poziom wymagań ujmują różnorodne przejawy aktywności studentów i zachęcają do wysiłku*. Rezultaty analiz wykazują (Tabela 28), że w grupie badanych nisko (-WDNiS) oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w tej fazie wystąpiły istotne statystycznie różnice ($p < 0,01$) między ocenami skuteczności środków współdziałania (ustalone wymagania precyzują zakres wiedzy i umiejętności niezbędnych do uzyskania zaliczenia na poszczególnych poziomach) – średnia studentów 2,83, a nauczycieli 3,60. Podobnie w ocenie korzystności środków współdziałania (udział studentów w ustalaniu kryteriów i poziomu wymagań z przedmiotu studiów) – średnie odpowiednio 1,62 i 2,26, a więc stosunkowo bardzo niskie. Najbardziej rozbieżne oceny dotyczą ekonomiczności środków współdziałania (ustalone wymagania ujmują różne przejawy aktywności studentów i zachęcają do wysiłku) – średnie studentów 2,56; 3,23; 3,78, a nauczycieli 3,46; 3,78; 4,35. A zatem poziom skuteczności i ekonomiczności środków współdziałania w preparacji w ocenie studentów jest przeciętny, a w opinii nauczycieli raczej wysoki, a ich korzystności – niski lub przeciętny w ocenie badanych, a więc nie może satysfakcjonować. Należy zauważyć, że jest warunkowany także właściwościami i innych elementów systemu współdziałania, które oddziałują na jakość efektów w tej fazie, ale także w kolejnych.

W fazie realizacji środki współdziałania dydaktycznego służą realizacji celów, dokonywaniu zmian w osobowości studentów i są współzależne od innych elementów systemu. Zwykle stosowane są w tej fazie środki dydaktyczne, takie jak: wzrokowe, słuchowe, wzrokowo-słuchowe, media elektroniczne, a także i inne ułatwiające

osiąganie celów kształcenia. Dlatego współdziałanie uczestników procesu kształcenia wymaga od nich doboru takich środków, aby optymalnie skutecznie, korzystnie i ekonomicznie wspierały potrzeby i możliwości nauczyciela, ale także studentów. Wykorzystane w procesie kształcenia środki są skuteczne, jeśli wywołują oczekiwane skutki: „(...) ułatwiają i pogłębiają poznawanie rzeczywistości, wiedzy o rzeczywistości, kształtowanie postaw i emocjonalnego stosunku do rzeczywistości, rozwijanie działalności przekształcającej rzeczywistość”³. Ich stosowanie w procesie dydaktycznym dostarcza korzyści, jeśli wzbogacają lub zastępują niektóre czynności podejmowane przez nauczycieli i studentów, ale jednocześnie umożliwiają samodzielne wykonywanie różnorodnych zadań. Właściwie dobrane środki dydaktyczne posiadają także wymiar ekonomiczny – zwiększają tempo i zakres nabywania wiedzy i umiejętności przez studentów. W badaniach poziom skuteczności środków współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 15 na S.WDNiS w Fazie Realizacji – *Środki dydaktyczne: Ułatwiają studentom poznawanie rzeczywistości i wiedzy o niej, kształtowanie emocjonalnego stosunku do rzeczywistości i nabywanie umiejętności jej przekształcania*, poziom ich korzystności ocena twierdzenia nr 16 – *Wzbogacają czynności nauczyciela i studentów w procesie kształcenia, umożliwiają studentom samodzielne wykonywanie różnorodnych zadań*, a poziom ich ekonomiczności ocena twierdzenia nr 17 – *Zwiększają tempo i zakres nabywania przez studentów wiedzy i umiejętności*. Analiza materiału empirycznego wykazuje, że niezależnie od oceny współdziałania dydaktycznego w tej fazie – niskiej (-WDNiS), przeciętnej (WDNiS) czy wysokiej (+WDNiS) oceny badanych są podobne (Tabela 28). Badani, przeciętnie lub wysoko ocenili ich skuteczność, także korzyści wynikające ze stosowania środków dydaktycznych dla wzbogacania czynności uczestników procesu kształcenia (studenci – 2,93; 3,69; 4,23, a nauczyciele – 3,21, 3,75; 4,35), jak również ich znaczenie w zwiększaniu tempa i zakresu nabywania przez studentów wiedzy i umiejętności (odpowiednio 2,89; 3,72; 4,16 oraz 2,78, 3,71; 4,29). Analizowany element systemu współdziałania jest wzajemnie powiązany z innymi w fazie. Dlatego przeciętny lub wysoki poziom skuteczności, korzystności i ekonomiczności środków współdziałania (w ocenie badanych) jest warunkowany ich właściwościami, ale także jakością efektów w tym zakresie z preparacji, a te z kolei oddziałują na kontrolę i ocenę.

³ W. Okoń, *Wprowadzenie...*, op. cit., s. 287.

TABELA 28. Środki współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N) oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS)*

Ocena środków współdziałania dydaktycznego N i S – jakość efektów		Średnia arytmetyczna ocen w fazach procesu kształcenia									
		Preparacja			Realizacja			Kontrola i ocena			
		-WDNiS	WDNiS	+WDNiS	-WDNiS	WDNiS	+WDNiS	-WDNiS	WDNiS	+WDNiS	
Poziom	Skuteczności	S	2,83	3,35	3,90	2,98	3,73	4,26	2,46	3,18	4,01
		N	3,60	3,65	4,23	3,14	3,87	4,41	3,00	3,95	4,47
		p<**	0,01	-	-	-	-	-	0,01	0,01	0,01
	Korzystności	S	1,62	2,26	3,12	2,93	3,69	4,23	2,40	3,17	3,98
		N	2,26	2,52	3,41	3,21	3,75	4,35	3,06	3,95	4,47
		p<**	0,05	-	-	-	-	-	0,01	0,01	0,01
	Ekonomiczności	S	2,56	3,23	3,78	2,89	3,72	4,16	2,60	3,22	3,84
		N	3,46	3,78	4,35	2,78	3,71	4,29	3,50	4,36	4,82
		p<**	0,01	0,01	0,01	-	-	-	0,01	0,01	0,01

* – oceny dokonywano w skali 5–1; ** – istotność różnic między średnimi arytmetycznymi, statystyka Z; „-” – brak istotnych statystycznie różnic między średnimi arytmetycznymi

Źródło: badania własne

W fazie kontroli i oceny, środki systemu współdziałania dydaktycznego służą do realizacji celów tej fazy i są wzajemnie powiązane z innymi elementami, umożliwiając kontrolę i ocenę dokonanych zmian w osobowości studentów, porównanie wyników z celami. W praktyce stosuje się konwencjonalne, mechaniczne i elektroniczne środki umożliwiające kontrolę i ocenę zawierające, np. różnorodne zadania/pytania, testy dydaktyczne, a ich dobór jest uzależniony od pozostałych elementów, ale także od potrzeb nauczyciela i studentów, aby skutecznie, korzystnie i ekonomicznie je wspierały. Dlatego środki współdziałania w tej fazie powinny być tak dobrane, aby zapewniały różne pytania/zadania sprzyjające kontroli i ocenie wiedzy, rozumienia, umiejętności poznawczych i pozapoznawczych, ale także umożliwiały i ułatwiały obiektywną kontrolę i ocenę pracy i wysiłku studentów. Istotny jest także ich wymiar ekonomiczny – uwzględnienie odpowiedniego czasu dla studenta na udzielenie wyczerpujących odpowiedzi, a dla nauczyciela na sprawdzenie i ocenienie wszystkich prac studentów. W badaniach, spośród wielu możliwości przyjąłem, że poziom skuteczności środków współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 15 na S. WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny – *Przygotowane przez nauczyciela zestawy zadań/pytań ujmują całość treści będących przedmiotem kontroli i oceny i umożliwiają obiektywną kontrolę i ocenę pracy i wysiłku studentów*, poziom ich korzystności ocena twierdzenia nr 16 – *Przygotowane przez nauczyciela zestawy zadań/pytań są różnorodne i umożliwiają kontrolę i ocenę wiedzy, rozumienia, umie-*

jętności poznawczych i praktycznych, a poziom ich ekonomiczności ocena twierdzenia nr 17 – *Czas potrzebny na udzielenie odpowiedzi na przygotowane przez nauczyciela zestawy zadań/pytań jest wystarczający i umożliwia studentom przemyślaną/wyczerpującą odpowiedź*. Rezultaty analiz wykazują, że badani, niezależnie od ogólnej oceny poziomu współdziałania dydaktycznego w tej fazie różnią się w swych ocenach w stopniu istotnym statystycznie ($p < 0,01$), przy czym oceny studentów są znacznie niższe niż nauczycieli (Tabela 28). Studenci przeciętnie oceniają poziom skuteczności stosowanych środków współdziałania dydaktycznego (zestawy zadań/pytań ujmując całość treści będących przedmiotem kontroli i oceny i umożliwiają obiektywną kontrolę i ocenę wysiłku studentów) – średnie 2,46; 3,18; 4,01, gdy tymczasem nauczyciele wskazują na poziom raczej wysoki – średnie 3,00; 3,95; 4,47. Podobnie w ocenie różnorodności formułowanych zadań/pytań oraz umożliwiania kontroli i oceny wiedzy, rozumienia, umiejętności poznawczych i praktycznych – średnie studentów 2,40; 3,17; 3,98, a nauczycieli 3,06; 3,95; 4,47. Największe różnice wystąpiły w ocenie ekonomiczności stosowanych przez nauczyciela środków współdziałania (czas umożliwia studentom wyczerpującą odpowiedź) – średnie studentów 2,60; 3,22; 3,84, a nauczycieli 3,50; 4,36; 4,82. A zatem – pomimo różnic w ocenach środków współdziałania w fazie kontroli i oceny (studenci przeciętnie, a nauczyciele wysoko) – uzyskiwane efekty są wzajemnie warunkowane właściwościami pozostałych elementów systemu w tej fazie, ale także efektami z preparacji i realizacji. W tym kontekście nadal jest istotna opinia K. Denka, aczkolwiek wyrażona przed laty: „choć umiejętność sprawdzania i ocena wyników w nauce należy do podstawowych ogniw pojmowanego współcześnie procesu dydaktycznego, to jednak ze względu na liczne wady i niedostatki stosowany w większości szkół wyższych system kontroli i oceniania stanowi jednocześnie najśłabsze ogniwo tego procesu, wymaga modernizacji i optymalizacji”⁴. Dlatego poddawany jest krytyce od wielu lat w Polsce i poza naszymi granicami⁵.

Analiza ocen środków współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia, przy przyjętym rozumieniu ich skuteczności, korzystności i ekonomiczności skłania do następujących wniosków:

- poziom skuteczności, korzystności i ekonomiczności stosowanych środków współdziałania w fazie preparacji w ocenie badanych jest przeciętny (czasem niski), w realizacji – przeciętny lub wyższy, a w kontroli i ocenie – przeciętny w opinii studentów, a raczej wysoki w ocenie nauczycieli. Z współzależności

⁴ K. Denek, *Metody aktywnego poznawania i oceny wiedzy studentów*, „Kultura i Edukacja” 1995 nr 2, s. 79.

⁵ Np. P. T. Knight, *The Achilles' Heel of Quality: the assessment of student learning*, „Quality in Higher Education” 2002, Vol. 8 (1); K. Denek, *Metody aktywnego...*, op. cit.; E. Berezowski, J. Pólturzycki, *Kontrola i ocena w procesie kształcenia dorosłych*, WSiP, Warszawa, 1975 i inni.

faz systemu wynika, że przeciętny (a czasem niższy) poziom współdziałania w zakresie stosowanych środków w fazie preparacji warunkuje nieco wyższy w realizacji, ale także ich poziom w tych fazach powoduje porównywalne efekty w tym zakresie w fazie kontroli i oceny;

- badani niewiele różnili się w ocenach stosowanych środków współdziałania w fazach preparacji (przeciętnie lub wyżej ocenili ich skuteczność – precyzowanie wymagań niezbędnych do uzyskania zaliczenia na określonym poziomie, a najniżej – nisko poziom korzystności – uczestnictwo studentów w tym zakresie) oraz w realizacji, gdzie względnie najwyżej – przeciętnie lub wyżej oceniono poziom skuteczności środków współdziałania (ułatwiają studentom poznawanie rzeczywistości i kształtowanie emocjonalnego stosunku) i ich korzystności (wzbogacają czynności nauczyciela i studentów, umożliwiają samodzielne wykonywanie różnych zadań), a nieco niżej – ich ekonomiczność (zwiększają tempo i zakres nabywania przez studentów wiedzy i umiejętności);
- w fazie kontroli i oceny względnie najwyżej oceniono poziom ekonomiczności środków współdziałania dydaktycznego (czas na udzielenie odpowiedzi jest wystarczający i umożliwia wyczerpującą odpowiedź) – studenci – przeciętnie lub wyżej, a nauczyciele – wysoko lub bardzo wysoko. Względnie najniżej – przeciętnie badani ocenili poziom ich korzystności (różnorodność pytań i umożliwianie kontroli i oceny wiedzy, rozumienia i umiejętności poznawczych i praktycznych);
- środki współdziałania dydaktycznego są elementem systemu wzajemnie powiązanych z innymi, dlatego poziom ich skuteczności, korzystności i ekonomiczności w fazach jest współzależny od cech innych składników – celów, podmiotów, przedmiotu, treści, itd.

2. Skuteczność, korzystność i ekonomiczność środków współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów a jakość kształcenia wyrażona poziomem ich osiągnięć w studiach

Rezultaty badań z tej części pracy dostarczają podstaw do weryfikacji hipotezy o istnieniu związku między poziomem współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w zakresie stosowanych środków w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach wśród badanych oceniających ogólny poziom współdziałania dydaktycznego – nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS), a także dla ogółu.

Analiza ocen studentów wykazała, że istotne statystycznie związki między zmiennymi wystąpiły w kilku przypadkach, głównie wśród ocen ogółu badanych (Tabela 29).

W fazie preparacji ustaliłam, że im wyższy poziom osiągnięć w studiach, tym większy odsetek ogółu badanych nisko ocenia uczestnictwo studentów w ustalaniu kryteriów i poziomu wymagań z przedmiotu studiów – ok. 45% studentów słabych, 55% przeciętnych i ponad 60% bardzo dobrych, ale także zmniejsza się odsetek ocen wysokich ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,156$, $N = 1166$). Ponadto oceny ekonomiczności środków współdziałania wyrażone przez badanych przeciętnie (WDNiS) oceniających jego poziom w tej fazie wykazują istotny statystycznie związek z poziomem ich osiągnięć w studiach, ale o odmiennym kierunku – im wyższa średnia studiów, tym większy odsetek badanych wysoko ocenia ustalone kryteria i poziomych wymagań oraz ich znaczenie w aktywizowaniu studenta do wysiłku – po ok. 30% badanych o niskim lub przeciętnym, a jednocześnie 45% o wysokim poziomie osiągnięć ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,211$, $N = 460$).

TABELA 29. Związek między oceną środków współdziałania dydaktycznego wyrażoną przez studentów oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS) a poziomem ich osiągnięć w studiach*

Ocena środków współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w fazach procesu kształcenia			Ocena poziomu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia											
			- WDNiS			WDNiS			+ WDNiS			Ogółem		
			Poziom osiągnięć w studiach											
			Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis
			p<	C_{kor}		p<	C_{kor}		p<	C_{kor}		p<	C_{kor}	
Preparacja	Poziom	Skuteczności	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
		Korzystności	-	-	-	-	-	-	-	0,01	-	0,156		
		Ekonomiczności	-	0,01	0,211	-	-	-	-	-	-	-		
Realizacja		Skuteczności	0,05	0,263	-	-	-	-	-	-	-	-		
		Korzystności	-	-	-	-	-	-	-	0,05	-	0,136		
		Ekonomiczności	0,05	0,251	-	-	-	-	-	-	-	-		
Kontrola i ocena		Skuteczności	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
		Korzystności	-	0,05	0,202	-	-	-	-	0,01	-	0,156		
		Ekonomiczności	-	-	-	-	-	-	-	0,05	-	0,142		

* – oceny dokonywano w skali 5–1; zastosowano test niezależności χ^2 , C_{kor} ; „-” – związek między zmiennymi nie jest istotny statystycznie

Źródło: badania własne

W fazie realizacji wystąpiły istotne statystycznie związki między niektórymi badanymi zmiennymi wśród studentów nisko (-WDNiS) oceniających tu poziom współdziałania dydaktycznego, a także wśród ogółu badanych (Tabela 29). Okazuje się, że im wyższy poziom powodzenia w studiach, tym badani częściej nisko oceniają skuteczność stosowanych środków dydaktycznych (ułatwienia studentom poznawa-

nia rzeczywistości, kształtowania do niej emocjonalnego stosunku, umiejętności jej przekształcania) – 12% studentów o niskiej średniej, ok. 25% o przeciętnych, a także ponad 35% o wysokich rezultatach, a jednocześnie występuje mniej ocen wysokich ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,263$, $N = 344$). Podobnie w ocenie poziomu ekonomiczności środków współdziałania dydaktycznego – im wyższa średnia studiów, tym większy odsetek badanych wyraża niskie oceny ich przydatności do zwiększania tempa i zakresu nabywania przez studentów wiedzy i umiejętności ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,251$, $N = 344$). Natomiast w ocenie poziomu korzystności środków współdziałania przez ogół badanych wystąpił odmienny związek – im wyższy poziom osiągnięć w studiach, tym większy odsetek wysoko ocenia ich znaczenie dla wzbogacania czynności i umożliwiania studentom samodzielnego wykonywania różnych zadań – ok. 50% studentów o niskiej, 55% o przeciętnej i ponad 60% o wysokiej średniej ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,136$, $N = 1166$).

W fazie kontroli i oceny procesu kształcenia wystąpiły związki między niektórymi zmiennymi (Tabela 29). Okazuje się, że im wyższa średnia studiów badanych przeciętnie (WDNiS) oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w tej fazie, tym częściej nisko oceniają różnorodność zestawów pytań/zadań i możliwość oceny na ich podstawie wiedzy, rozumienia, umiejętności poznawczych i praktycznych – 5% studentów o niskiej, 12% o przeciętnej i ponad 18% o wysokiej średniej studiów, a jednocześnie występuje mniej ocen wysokich, odpowiednio – ok. 42%, 26% i 24% ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,202$, $N = 492$); podobnie, wśród ogółu badanych ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,156$, $N = 492$). Analogiczny związek występuje także w ocenie ekonomiczności środków współdziałania wyrażonych przez ogół studentów – im wyższa średnia studiów, tym więcej niskich ocen czasu potrzebnego na udzielenie wyczerpującej odpowiedzi na zestawy zadań/pytań ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,142$, $N = 1166$).

Analiza wyników badań umożliwia weryfikację hipotezy i sformułowanie następujących wniosków:

- istotnie statystycznie związki między badanymi zmiennymi wystąpiły w kilku przypadkach, głównie wśród ogółu badanych;
- w preparacji procesu kształcenia – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym częściej nisko oceniają poziom korzystności środków współdziałania (uczestnictwo studentów w ustalaniu kryteriów i poziomu wymagań z przedmiotu studiów), ale także częściej wysoko oceniają poziom ich ekonomiczności (wartość ustalonych kryteriów, poziomów wymagań, ich znaczenie w aktywizowaniu studenta do wysiłku);
- w realizacji procesu kształcenia – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym częściej nisko oceniają poziom skuteczności środków współdziałania (ułatwiają studentom poznawanie rzeczywistości, kształtują do niej stosunek emocjonalny i umiejętności przekształcania) i ich ekonomiczności

(przydatności do zwiększania tempa i zakresu nabywania przez studentów wiedzy i umiejętności), ale także częściej wysoko oceniają poziom ich korzyści (wzbogacania czynności nauczycieli i studentów, umożliwiania studentom samodzielnego wykonywania różnych zadań);

· w kontroli i ocenie procesu kształcenia – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym częściej nisko oceniają poziom korzyści środków współdziałania (różnorodność zestawów pytań/zadań i możliwość oceny na ich podstawie wiedzy, rozumienia, umiejętności poznawczych i praktycznych) oraz ich ekonomiczności (czas potrzebny na udzielenie wyczerpującej odpowiedzi).

3. Uwarunkowania oceny środków współdziałania dydaktycznego i jakości kształcenia – cechy studentów i nauczycieli

Rezultaty badań z tej części pracy stanowią podstawę do weryfikacji założenia, w którym przyjąłam, że ocenę poziomu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia w zakresie stosowanych środków oraz jakość kształcenia wyrażoną poziomem osiągnięć studentów w studiach warunkują ich cechy – poziom i tryb studiów, środowisko uczelni oraz cechy nauczycieli – tytuł zawodowy/stożek naukowy, staż pracy, środowisko uczelni.

Oceny studentów w zakresie korzyści środków współdziałania w fazie preparacji procesu kształcenia są zależne od poziomu studiów i środowiska uczelni (Tabela 30). Studenci studiów drugiego stopnia, a także z US wyrażają mniej niskich ocen poziomu uczestnictwa studentów w ustalaniu kryteriów i poziomu wymagań z przedmiotu studiów (odpowiednio: 50% i 54%) niż badani ze studiów pierwszego stopnia i studenci UwB (odpowiednio: 64% i 58%), przy podobnym odsetku wysokich ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,169$; $p < 0,01$, $C_{kor} = 0,148$; $N = 1166$). Zwraca uwagę bardzo wysoki odsetek niskich ocen aktywności studentów w tych działaniach (częściej niż co drugi student). Ponadto oceny ekonomiczności środków współdziałania są zależne od środowiska uczelni – studenci z UwB częściej (44%) niż badani z US (34%) wysoko oceniają ustalone kryteria, poziomych wymagań, ujmowanie w nich różnorodnych przejawów aktywności studentów i motywowanie do wysiłku, przy mniejszym odsetku ocen niskich, odpowiednio 18% i 25% ($p < 0,001$, $C_{kor} = 0,191$; $N = 1166$).

Wyrażone przez studentów oceny środków współdziałania w fazie realizacji, poziomu ich skuteczności (Tabela 30) są zależne w stopniu istotnym statystycznie od trybu studiów ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,137$; $N = 1166$) i środowiska uczelni ($p < 0,001$, $C_{kor} = 0,188$; $N = 1166$). Okazuje się, że studenci studiów stacjonarnych (63%), a także studiujący w UwB (65%) nieco częściej oceniają wysoko, a rzadziej – przeciętnie stosowane środki dydaktyczne i ich znaczenie w ułatwianiu studentom poznawania rzeczywi-

TABELA 30. Związek między cechami studentów (S) i nauczycieli (N) a ich oceną środków współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia*

Cechy badanych		Ocena środków współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w fazach procesu kształcenia											
		Preparacja				Realizacja				Kontrola i ocena			
		Poziom											
		Skuteczności		Korzystności		Ekonomi- czności		Skuteczności		Korzystności		Ekonomi- czności	
		p<	C _{kor}	p<	C _{kor}	p<	C _{kor}	p<	C _{kor}	p<	C _{kor}	p<	C _{kor}
S	Poziom studiów ^A	-	0,01 0,169	-	-	-	-	0,01 0,137	-	-	-		
	Tryb studiów ^B	-	-	-	0,01 0,137	0,01 0,155	0,05 0,119	-	-	0,005 0,144			
	Uczelnia ^C	-	0,01 0,148	0,001 0,191	0,001 0,188	0,001 0,164	0,001 0,196	-	0,05 0,121	0,005 0,117			
N	Tytuł zawodowy/ stopień naukowy ^D	-	0,02 0,574	0,05 0,552	-	0,05 0,512	-	-	-	-			
	Staż pracy ^E	-	0,05 0,546	-	-	0,01 0,571	-	-	-	0,05 0,452			
	Uczelnia ^C	-	-	-	-	-	0,05 0,404	0,05 0,534	-	-			

Oznaczenia: * – oceny dokonywano w skali 5–1; zastosowano test niezależności χ^2 , C_{kor}; „-” – związek między zmiennymi nie jest istotny statystycznie; ^A – studia I stopnia, studia II stopnia; ^B – studia stacjonarne, studia niestacjonarne; ^C – Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet w Białymstoku; ^D – mgr, dr, dr hab.; ^E – do 10 lat, 11–20 lat, powyżej 20 lat

Źródło: badania własne

stości, kształtowania emocjonalnego stosunku i nabywania umiejętności jej przekształcania) niż wynika to z ocen badanych ze studiów niestacjonarnych (58%) i będących studentami US (55%). Podobne związki wystąpiły między wyrażoną przez studentów oceną poziomu korzystności środków współdziałania w tej fazie, a ich trybem studiów ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,155$; $N = 1166$) i środowiskiem uczelni ($p < 0,001$, $C_{kor} = 0,164$; $N = 1166$). Ponownie badani ze studiów stacjonarnych (62%), a także będący studentami UwB (63%) nieco częściej wysoko, a rzadziej przeciętnie oceniają znaczenie stosowanych środków dla wzbogacania czynności nauczyciela i studentów niż wskazują na to oceny studentów studiów niestacjonarnych (55%) i studiujących w US (51%). Ponadto studenci studiów stacjonarnych nieznacznie częściej wysoko oceniają poziom ekonomiczności środków współdziałania – ich znaczenie dla zwiększania tempa i zakresu nabywania przez studentów wiedzy i umiejętności (62%) niż ich koleżdy ze studiów zaocznych (55%), przy podobnym odsetku ocen niskich ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,119$; $N = 1166$). Wyraźniej zaznaczony związek w tym zakresie wystąpił w przypadku środowiska uczelni badanych ($p < 0,001$, $C_{kor} = 0,196$; $N = 1166$) – studenci z UwB częściej oceniają wyżej.

Oceny środków współdziałania dydaktycznego w fazie kontroli i oceny procesu kształcenia – poziomu ich skuteczności są zależne w stopniu istotnym statystycznie od poziomu studiów badanych ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,137$; $N = 1166$). Studenci studiów drugiego stopnia nieco częściej (44%) niż ich koleżdy (38%) wysoko oceniają przygotowane zestawy zadań/pytań, ale także wyrażają mniej ocen niskich (16% wobec 26%). Ponadto oceny dotyczące poziomu korzystności środków współdziałania w tej fazie są zależne od środowiska uczelni – studenci z UwB częściej niż z US oceniają wysoko różnorodność zestawów zadań/pytań przygotowanych przez nauczyciela (43% wobec 34%), wyrażają mniej ocen przeciętnych, przy podobnym odsetku niskich ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,12$; $N = 1166$). Jednocześnie oceny poziomu ekonomiczności środków współdziałania w tej fazie procesu kształcenia są zależne w stopniu istotnym statystycznie od ich trybu studiów i środowiska uczelni – wyżej oceniają studenci studiów stacjonarnych i studiujący w US ($p < 0,005$, $C_{kor} = 0,144$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,117$; $N = 1166$).

Obszarem zainteresowań były także uwarunkowania ocen środków współdziałania dydaktycznego wyrażonych przez nauczycieli w fazach procesu kształcenia (Tabela 30). Z analiz wynika, że nieliczne oceny nauczycieli są zależne od ich tytułu zawodowego/stopnia naukowego i stażu pracy, a środowisko uczelni różnicuje ich oceny w znikomym stopniu.

Oceny skuteczności środków współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji są niezależne od cech nauczycieli, a poziomu ich korzystności warunkuje tytułu zawodowy/stopień naukowy oraz staż pracy – im wyższa pozycja w hierarchii akademickiej, a także im dłuższy staż pracy tym częściej wysoko oceniają uczestnictwo stu-

dentów w ustalaniu kryteriów i wymagań z przedmiotu studiów ($p < 0,02$, $C_{kor} = 0,574$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,546$; $N = 55$). Podobny związek wystąpił między oceną poziomu ekonomiczności środków współdziałania w tej fazie a tytułem zawodowym/stopniem naukowym badanych – im wyższa pozycja w hierarchii akademickiej, tym wyżej oceniają ustalone kryteria i poziomy wymagania ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,552$; $N = 55$).

Wyrażone przez nauczycieli oceny środków współdziałania dydaktycznego w realizacji procesu kształcenia, poziomu ich skuteczności okazały się niezależne od cech badanych, a oceny poziomu ich korzystności wykazują związek z ich tytułem zawodowym/stopniem naukowym oraz stażem pracy. Im wyższa pozycja nauczyciela w hierarchii akademickiej, a także im dłuższy staż pracy, tym nieco mniejszy odsetek wysoko ocenia znaczenie stosowanych środków dla wzbogacania czynności nauczyciela i studentów w procesie kształcenia, umożliwiania studentom samodzielnego wykonywania różnorodnych zadań – 80% magistrów i badanych o stażu pracy do 10 lat, po ok. 60–80% doktorów i doktorów habilitowanych oraz nauczycieli zatrudnionych powyżej 10 lat, przy wzrastającym odsetku ocen niskich ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,512$; $p < 0,01$, $C_{kor} = 0,571$; $N = 55$). Ponadto oceny poziomu ekonomiczności środków współdziałania w analizowanej fazie są zależne od środowiska uczelni ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,404$; $N = 55$), a badani z UwB znacznie częściej wysoko oceniają ich znaczenie dla zwiększenia tempa i zakresu nabywania przez studentów wiedzy i umiejętności (70%) niż nauczyciele z US (30%).

Oceny środków współdziałania dydaktycznego w fazie kontroli i oceny – poziom ich skuteczności warunkuje środowisko uczelni badanych. Nauczyciele z UwB częściej niż z US (78% wobec 40%) wysoko oceniają przygotowane zestawy zadań/pytań, ale także wyrażają mniej ocen niskich (2% wobec 40%), a ustalony związek między zmiennymi jest istotny statystycznie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,534$; $N = 55$). Jednocześnie oceny środków współdziałania w tej fazie – poziomu ich korzystności okazały się niezależne od cech nauczycieli, a dotyczące poziomu ich ekonomiczności wykazują istotny statystycznie związek z ich stażem pracy ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,452$; $N = 55$). Badani o najkrótszym i najdłuższym stażu pracy znacznie częściej (100% i 80%) niż pozostali (60%) wysoko oceniają wymiar czasu potrzebnego na udzielenie odpowiedzi na zestawy zadań/pytań, ale także w tych grupach występuje mniej ocen przeciętnych niż w pozostałej (27% wobec 40%), przy braku niskich u wszystkich badanych.

Analiza uwarunkowań oceny stosowanych środków współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia oraz jakości kształcenia, w kontekście cech studentów i nauczycieli upoważnia do weryfikacji hipotezy i sformułowania wniosków:

– cechy studentów:

- faza preparacji – oceny środków współdziałania – ich korzystność warunkuje poziom studiów badanych i środowisko uczelni (studenci studiów drugiego

stopnia, a także studiujący w US wyżej oceniają poziom uczestnictwa studentów w ustalaniu kryteriów i wymagań z przedmiotu studiów), a oceny poziomu ich ekonomiczności są zależne od środowiska uczelni (studenci z UwB wyżej oceniają ustalone wymagania);

- faza realizacji – oceny środków współdziałania warunkuje tryb studiów i środowisko uczelni. Studenci studiów stacjonarnych, a także studiujący w UwB wyżej oceniają poziom ich skuteczności (ułatwianie poznawania rzeczywistości i nabywania umiejętności jej przekształcania), korzystności (wzbogacania czynności nauczyciela i studentów), także ekonomiczności (zwiększanie tempa i zakresu nabywania przez studentów wiedzy i umiejętności);
 - faza kontroli i oceny – oceny środków współdziałania – poziomu ich skuteczności warunkuje poziom studiów badanych (studenci studiów drugiego stopnia wyżej oceniają przygotowane zestawy zadań/pytań), ich korzystności – środowisko uczelni (studenci z UwB wyżej oceniają ich różnorodność), a oceny ich ekonomiczności – tryb studiów badanych i środowisko uczelni (studenci studiów stacjonarnych, jak również z US wyżej oceniają wymiar czasu potrzebne go na udzielenie wyczerpującej odpowiedzi na przygotowane zestawy zadań);
- cechy nauczycieli:
- faza preparacji i realizacji – oceny środków współdziałania – poziomu ich skuteczności nie zależą od cech badanych, a oceny ich korzystności w obu fazach warunkuje tytuł zawodowy/stopień naukowy oraz staż pracy – im wyższa pozycja w hierarchii akademickiej, a także im dłuższy staż pracy tym częściej wysoko oceniają poziom uczestnictwa studentów w ustalaniu kryteriów i wymagań z przedmiotu studiów, a także wyżej oceniają znaczenie stosowanych środków dla wzbogacania czynności w procesie kształcenia. Jednocześnie oceny poziomu ich ekonomiczności w fazie preparacji warunkuje tytuł zawodowy/stopień naukowy nauczycieli (im wyższy, tym wyżej oceniają ustalone kryteria i wymagania w aspekcie ujmowania różnorodnych przejawów aktywności studentów), a w fazie realizacji środowisko uczelni (badani z UwB wyżej oceniają znaczenie stosowanych środków dla zwiększania tempa i zakresu nabywania wiedzy i umiejętności);
 - faza kontroli i oceny – oceny środków współdziałania – poziomu ich skuteczności warunkuje środowisko uczelni (nauczyciele z UwB wyżej oceniają obiektywizm zestawów zadań/pytań), a ekonomiczności staż pracy (badani o najkrótszym i najdłuższym stażu pracy oceniają wyżej).

4. Znaczenie środków współdziałania dydaktycznego dla jakości kształcenia

Badania dowodzą, że poziom skuteczności, korzystności i ekonomiczności środków współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji procesu kształcenia, w ocenie studentów i nauczycieli jest przeciętny (czasem niski), w realizacji – przeciętny lub wyższy, a w kontroli i ocenie – przeciętny lub wyższy w opinii studentów, a wysoki w ocenie nauczycieli. Nie może satysfakcjonować ustalony poziom skuteczności, korzystności i ekonomiczności środków współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia, ponieważ środki służą do realizacji celów we współzależnych fazach i dlatego ich właściwości implikują uzyskiwane w nich efekty współdziałania i jakość kształcenia. A zatem i w tym elemencie systemu współdziałania dydaktycznego istnieje potrzeba zmian, doboru bardziej optymalnych dla potrzeb uczestników procesu kształcenia środków do realizowanych celów.

Trzeba jednak zauważyć, że środki współdziałania dydaktycznego są elementem systemu wzajemnie powiązanych z innymi, dlatego poziom ich skuteczności, korzystności i ekonomiczności w fazach jest współzależny od właściwości innych, analizowanych już składników, tzn. celów, podmiotów, przedmiotu, treści, metod, ale także jest wzajemnie powiązany z pozostałymi elementami – formami organizacyjnymi, warunkami i rezultatami współdziałania, które należy poddać wartościowaniu. Ponadto z współzależności faz systemu wynika, że przeciętny (a czasem niższy) poziom skuteczności, korzystności i ekonomiczności środków współdziałania w fazie preparacji warunkuje nieco wyższy w realizacji, ale także ich poziom w tych fazach powoduje nieco wyższe efekty w tym zakresie w fazie kontroli i oceny, również (jeśli nie będzie zmian) podobne w kolejnej preparacji współdziałania. Jakość efektów systemu współdziałania dydaktycznego w preparacji warunkuje podobne w fazie realizacji, a te porównywalne w kontroli i ocenie, które oddziałują na potencjalną, kolejną preparację. Dlatego poziom współdziałania dydaktycznego we wszystkich fazach systemu i ich elementach warunkuje uzyskiwaną jakość kształcenia, chociaż bardzo istotne są także oddziaływania czynników zewnętrznych, niezależnych od nauczycieli i studentów.

Ponadto w badaniach ustalono nieliczne, istotne statystycznie związki między oceną środków współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia, wyrażoną przez studentów a poziomem ich osiągnięć w studiach. Zaznaczyła się tu prawidłowość, im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym częściej niż inni nisko ocenili poziom korzystności stosowanych środków współdziałania w fazie preparacji, ich skuteczności i ekonomiczności w realizacji, a także ich korzystność i ekonomiczność w kontroli i ocenie. Jednocześnie wyżej niż pozostali badani ocenili war-

tość motywacyjną środków współdziałania dydaktycznego w preparacji, a także ich znaczenie dla wzbogacania czynności uczestników procesu kształcenia i rozwijania samodzielności studentów w fazie realizacji, co jest bardzo pozytywnym, ale jednym z wielu wyznaczników jakości kształcenia.

Przeprowadzone analizy wykazały, że wyrażone przez studentów oceny środków współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia warunkuje głównie środowisko uczelni, rzadziej tryb studiów badanych, a w znikomym stopniu ich poziom (studenci z UwB, a także studiujący trybem stacjonarnym częściej oceniają wyżej). Jednocześnie oceny nauczycieli – tylko w niewielkim zakresie – warunkują badane zmienne, im wyższa pozycja w hierarchii akademickiej, a także im dłuższy staż pracy, tym wyżej oceniają poziom korzystności stosowanych środków dydaktycznych głównie w fazie preparacji i realizacji.

■

ROZDZIAŁ XII

Formy organizacyjne współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia a jakość kształcenia w świetle analizy wyników badań

W tej części pracy przedstawiam oceny badanych dotyczące poziomu racjonalności i korzystności form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia w grupach studentów i nauczycieli oceniających jego poziom w fazach: nisko, przeciętnie lub wysoko. Prezentuję także analizę wyników badań dotyczących związku między oceną studentów w zakresie stosowanych form organizacyjnych współdziałania w fazach procesu kształcenia a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach zarówno w wyodrębnionych grupach, a także wśród ogółu badanych. W dalszej części analizuję oceny form organizacyjnych współdziałania nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia wyrażone przez studentów i nauczycieli w aspekcie ich cech.

1. Formy organizacyjne współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów i nauczycieli

Formy organizacyjne, to element systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów powiązany i wzajemnie uwarunkowany jego celami, podmiotami, przedmiotem, treściami, metodami, środkami, warunkami i rezultatami we współzależnych fazach¹. Jako kryteria ocen stosowanych form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego przyjąłm ich racjonalność i korzystność².

W fazie preparacji formy organizacyjne współdziałania dydaktycznego są wzajemnie powiązane z innymi elementami systemu, a służą przygotowaniu zmian w osobowości studentów. Formą organizacyjną jest tu praca zbiorowa, która ułatwia ustalenie

¹ Zob. rozdz. III, pkt 2.2.3.

² Zob. rozdz. III, pkt 3 oraz 4.4.5.

celów kształcenia, sposobów ich osiągnięcia oraz kontroli i oceny wyników, ponieważ wymaga aktywności nauczycieli i studentów, umożliwi przyjęcie niezbędnych ustaleń odpowiadających wzajemnym preferencjom, a więc zapewniających bardziej efektywne sposoby działania w kolejnych fazach. Niezbędne są m.in. ustalenia dotyczące form organizacyjnych pracy nauczyciela ze studentami (indywidualnych, grupowych, zbiorowych), z których każda posiada swoje zalety i wady z punktu widzenia potrzeb i możliwości współdziałających podmiotów. Dlatego umożliwienie udziału studentów w doborze form organizacyjnych kształcenia jest okazją dla nauczyciela na rozpoznanie potrzeb i oczekiwań studentów, a jednocześnie może zapewnić dobór form bardziej pożytecznych i korzystnych, jeśli studenci przejawiają aktywność w zgłaszaniu własnych preferencji. W badaniach przyjął, że poziom racjonalności form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 18 na S.WDNiS w Fазie Preparacji – *Nauczyciel umożliwi studentom udział w doborze form organizacyjnych w procesie kształcenia*, a poziom ich korzystności ocena twierdzenia nr 19 – *Studenci uczestniczą w doborze form organizacyjnych kształcenia i zgłaszają własne propozycje*. Rezultaty badań wykazują (Tabela 31), że badani – niezależnie od ogólnej oceny poziomu współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji (niskiej, przeciętnej czy wysokiej) – różnią się w ocenie umożliwiania studentom udziału w doborze form organizacyjnych, przy czym oceny studentów wskazują tu na poziom niski (2,03; 2,81; 3,52), a nauczycieli – przeciętny (2,66; 3,08; 3,94). Jednocześnie zgadzają się w ocenie aktywności studentów w tym zakresie i zgłaszania własnych propozycji – średnie ocen studentów (1,96; 2,72; 3,54) są bardzo podobne do odczuć nauczycieli (2,06; 2,86; 3,58) i wskazują na poziom niski. Można przypuszczać, że niewielka aktywności studentów w tym zakresie wynika z ograniczonych możliwości, ale także może być efektem ich bierności. A więc poziom racjonalności i korzystności form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji jest w ocenie badanych niski, ale trzeba podkreślić, że jest warunkowany także właściwościami i innymi elementami systemu, które oddziałują na jakość efektów w tej fazie, a ta z kolei na fazy następujące po niej.

W fazie realizacji procesu dydaktycznego, formy współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów są powiązane z formami organizacyjnymi kształcenia, a ich dobór jest uzależniony od pozostałych elementów systemu, tj. celów, podmiotów, przedmiotu, treści, metod, środków, warunków i rezultatów. Różnicowanie form organizacyjnych kształcenia, czyli stosowanie indywidualnych, grupowych, zbiorowych, sprzyja dokonywaniu zmian w osobowości studentów, wielostronnemu rozwojowi, nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych i międzygrupowych, uczy współdziałania i współpracy w realizacji zadań. W badaniach przyjął, że poziom racjonalności form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyraża

ich ocena (5–1) twierdzenia nr 18 na S.WDNiS w Fazie Realizacji – *Nauczyciel różnicuje formy organizacyjne procesu kształcenia w zależności od celów, treści, metod i warunków kształcenia*, a poziom ich korzystności ocena twierdzenia nr 19 – *Stosowane przez nauczyciela formy są różnorodne i umożliwiają studentom pracę indywidualną, grupową i zbiorową*. Analiza danych z Tabeli 31 wykazuje, że studenci i nauczyciele, niezależnie od ogólnej oceny poziomu współdziałania dydaktycznego w tej fazie, często różnią się w ocenach w stopniu istotnym statystycznie ($p < 0,01$), a oceny studentów są znacznie niższe niż nauczycieli. Największa rozbieżność wystąpiła w ocenie różnicowania przez nauczyciela form organizacyjnych w zależności od innych elementów systemu – studenci 2,44; 3,10; 3,84 (poziom przeciętny), a nauczyciele 3,28; 3,87; 4,76 (poziom wysoki). Podobne, chociaż nieco mniejsze różnice wystąpiły w ocenie ich różnorodności – średnie odpowiednio 2,64; 3,39 i 4,10 oraz 2,85; 3,79 i 4,53. Jednocześnie z badań T. Bauman wynika, że studenci preferują pracę w małych grupach, która może mieć formę zarówno dyskusji, rozwiązywania problemu, jak również wspólnego wykonywania zadania, ale dostrzegają także walory różnych metod stosowanych podczas ćwiczeń³. Formy organizacyjne współdziałania są powiązane z innymi elementami systemu w fazie realizacji i dlatego przeciętny poziom ich racjonalności i korzystności w ocenie studentów, a wyższy w opinii nauczycieli jest warunkowany także ich właściwościami, ale również jakością efektów w tym zakresie z preparacji (poziom niski), a te z kolei oddziałują na kontrolę i ocenę.

TABELA 31. Formy organizacyjne współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N) oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS)*

Ocena form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego N i S – jakość efektów			Średnia arytmetyczna ocen w fazach procesu kształcenia								
			Preparacja			Realizacja			Kontrola i ocena		
			-WDNiS	WDNiS	+WDNiS	-WDNiS	WDNiS	+WDNiS	-WDNiS	WDNiS	+WDNiS
Poziom	Racjonalności	S	2,03	2,81	3,52	2,44	3,10	3,84	2,24	2,89	3,74
		N	2,66	3,08	3,94	3,28	3,87	4,76	2,81	3,45	4,23
		$p < **$	0,01	-	0,05	0,01	0,01	0,01	0,05	0,01	0,01
	Korzystności	S	1,96	2,72	3,54	2,64	3,39	4,10	2,41	3,20	3,97
		N	2,06	2,86	3,58	2,85	3,79	4,53	2,93	3,59	4,35
		$p < **$	-	-	-	-	0,05	0,01	0,01	0,05	-

* – oceny dokonywano w skali 5–1; ** – istotność różnic między średnimi arytmetycznymi, statystyka Z; „-” – brak istotnych statystycznie różnic między średnimi arytmetycznymi

Źródło: badania własne

3 T. Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie...*, op. cit., s. 141.

W fazie kontroli i oceny procesu kształcenia, podobnie jak w jego realizacji, formy współdziałania dydaktycznego są powiązane z formami organizacyjnymi działań kontrolno-oceniających, umożliwiają kontrolę i ocenę dokonanych zmian w osobowości studentów, porównanie wyników z ich celami. Ich dobór określa pozostałe elementy systemu współdziałania dydaktycznego. Korzystne jest m.in. różnicowanie stosowanych form, aby umożliwiała kontrolę i ocenę pracy indywidualnej studentów, ale także w grupie. W ostatnich latach istotne znaczenie zyskuje potrzeba zwiększenia roli studentów w procesie oceniania, ich aktywności i samodzielności poprzez częstsze wykorzystywanie w praktyce samooceny studentów, wzajemnej (koleżeńskiej) oceny, a także wspólnej, dokonywanej z nauczycielem. Stosowanie takich form organizacyjnych w kontroli i ocenie, jak wykazuje wielu badaczy, doskonali nie tylko sam proces i wyniki, ale także powoduje wzrost świadomości jakości własnej pracy studenta, refleksji nad własną nauką, wzrost odpowiedzialności za siebie i innych⁴. W badaniach poziom racjonalności form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 18 na S. WDNiS w Fazie Kontroli i oceny – *Nauczyciel odwołuje się do samokontroli i samooceny studentów i umożliwia studentom udział w kontroli i ocenie wzajemnej (koleżeńskiej), a także wspólnej z nauczycielem*, a poziom ich korzystności ocena twierdzenia nr 19 – *Stosowane przez nauczyciela formy kontroli i oceny są różnorodne i umożliwiają kontrolę i ocenę pracy indywidualnej studentów, a także w grupie*. Wyniki badań w analizowanym tu zakresie są podobne, jak w realizacji procesu kształcenia (Tabela 31) i wykazują, że badani, różnią się w swych ocenach ($p < 0,01$), przy czym oceny studentów są ponownie niższe niż nauczycieli. Studenti nisko lub przeciętnie oceniają wykorzystywanie przez nauczycieli samokontroli i samooceny studentów, oceny koleżeńskiej, a także wspólnej – średnie 2,24; 2,89; 3,74, podczas gdy nauczyciele przeciętnie lub wyżej – średnie 2,81; 3,45; 4,23. Tymczasem badania wykazują istotne znaczenie wykorzystywania samooceny studentów „dla podnoszenia jakości uczenia się w środowisku edukacyjnym, a także w przyszłej pracy zawodowej (...) uczy ustalania własnych kryteriów, umożliwia obiektywną obserwację własnej pracy, uświadamia braki, umożliwia ich korektę (...) jest profesjonalną umiejętnością, ale także narzędziem edukacyjnym”⁵. Podobnie w ocenie stosowania przez nauczycieli takich form, które umożliwiają ocenianie pracy indywidualnej studenta, ale także w grupie – średnie studentów 2,41; 3,20; 3,97, a nauczycieli 2,93; 3,59; 4,35. Pomimo różnic w ocenach form organizacyjnych współdziałania w fazie kontroli i oceny (studenti nisko lub przeciętnie, a nauczyciele przeciętnie lub wyżej) jakość uzyskiwanych

⁴ Np. N. Falchikow, *Improving Assessment Through Student...*, op. cit.; idem, *Learning Together. Peer tutoring in higher education*, RoutledgeFalmer, London and New York, 2001, s. 270–278.

⁵ K. H. Tan, *Meanings and practices of power in academics' conceptions of student self-assessment*, „Teaching in Higher Education” 2009, Vol. 14 (4), s. 365.

efektów jest wzajemnie warunkowana właściwościami pozostałych elementów systemu w tej fazie, ale także jakością efektów z preparacji i realizacji.

Analiza wyników oceny form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia, przy przyjętym rozumieniu ich racjonalności i korzystności umożliwia sformułowanie wniosków:

- racjonalność i korzystność form organizacyjnych współdziałania w fazach procesu kształcenia jest wyższa w ocenie nauczycieli niż studentów (w preparacji w ocenie badanych – poziom niski lub przeciętny, a w realizacji i w kontroli i ocenie – przeciętny lub wyższy – nauczyciele, a przeciętny – studenci). Z współzależności faz systemu wynika, że niski lub przeciętny poziom racjonalności i korzystności form organizacyjnych w fazie preparacji warunkuje nieco wyższą jakość efektów w realizacji, ale także ich poziom w tych fazach powoduje podobne efekty w tym zakresie w fazie kontroli i oceny;
- w fazie preparacji badani wyżej ocenili poziom racjonalności form współdziałania (nauczyciel umożliwia studentom udział w doborze form organizacyjnych) niż poziom ich korzystności (studenci uczestniczą w tych działaniach);
- w fazie realizacji studenci najwyżej – przeciętnie ocenili poziom korzystności form organizacyjnych współdziałania (ich różnorodność), a nauczyciele wysoko ich racjonalność (różnicowanie w zależności od celów, treści, metod, warunków kształcenia);
- w fazie kontroli i oceny badani wyżej ocenili poziom korzystności form organizacyjnych współdziałania (ich różnorodność, w tym ocenianie pracy indywidualnej i grupowej) niż poziom ich racjonalności (wykorzystywanie samokontroli i samooceny studenta, oceny koleżeńskej i wspólnej, z nauczycielem);
- formy organizacyjne współdziałania są elementem systemu wzajemnie powiązanych z innymi, dlatego poziom ich racjonalności i korzystności w fazach jest uwarunkowany właściwościami pozostałych składników – celów, podmiotów, przedmiotu, treści, itd.

2. Racjonalność i korzystność form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów a jakość kształcenia wyrażona poziomem ich osiągnięć w studiach

W tej części pracy dokonuję weryfikacji hipotezy o istnieniu związku między stosowanymi formami organizacyjnymi współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach w grupie badanych oceniających ogólny

poziom współdziałania dydaktycznego – nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS), a także wśród ogółu.

Z analiz wynika, że wystąpiły istotne statystycznie związki między zmiennymi wśród ogółu badanych oraz w grupie studentów przeciętnie, a rzadziej nisko oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia (Tabela 32). Okazuje się, że występuje tu prawidłowość: im wyższy poziom osiągnięć w studiach uzyskują badani, tym wyrażają więcej niskich ocen poziomu racjonalności i korzystności form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia. W fazie preparacji, w grupie oceniającej przeciętnie ogólny poziom współdziałania ustaliłam, że im wyższa średnia studiów, tym większy odsetek badanych nisko ocenia umożliwianie studentom udziału w doborze form organizacyjnych kształcenia – po ok. 30% respondentów o niskim lub przeciętnym, a prawie 40% o wysokim powodzeniu w studiach, przy podobnym odsetku ocen wysokich – ok. 20% ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,209$, $N = 460$). Podobnie wśród ogółu badanych ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,147$, $N = 1166$). Analogicznie w rozkładzie ocen korzystności form organizacyjnych współdziałania – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym częściej nisko oceniają aktywność studentów w tym zakresie – po ok. 30% studentów słabych lub przeciętnych i ok. 40% bardzo dobrych, przy mniejszym odsetku ocen wysokich ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,221$, $N = 460$), podobnie wśród ogółu badanych ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,140$, $N = 1166$).

TABELA 32. Związek między oceną form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego wyrażoną przez studentów oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS) a poziomem ich osiągnięć w studiach*

Ocena form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w fazach procesu kształcenia			Ocena poziomu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia											
			-WDNiS			WDNiS			+WDNiS			Ogółem		
			Poziom osiągnięć w studiach											
			Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis
p<	C_{kor}		p<	C_{kor}		p<	C_{kor}		p<	C_{kor}				
Preparacja	Poziom	Racjonalności	-		0,05	0,209	-		0,05	0,147				
		Korzystności	-		0,05	0,221	-		0,05	0,140				
Realizacja	Poziom	Racjonalności	0,05	0,259	-		-		0,05	0,134				
		Korzystności	0,05	0,243	-		-		-					
Kontrola i ocena	Poziom	Racjonalności	-		0,01	0,229	-		-					
		Korzystności	-		-		-		-					

* – oceny dokonywano w skali 5–1; zastosowano test niezależności χ^2 , C_{kor} ; „-” – związek między zmiennymi nie jest istotny statystycznie

Źródło: badania własne

W realizacji procesu kształcenia związki między zmiennymi wystąpiły wśród studentów nisko (-WDNiS) oceniających poziom współdziałania dydaktycznego – im wyższy poziom osiągnięć w studiach, tym większy odsetek nisko ocenia różnicowanie form organizacyjnych – 38% studentów o niskiej, 47% – o przeciętnej i ok. 55% o wysokiej średniej studiów, przy znikomym odsetku ocen wysokich ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,259$, $N = 344$), ale także ich różnorodność, umożliwianie studentom pracy indywidualnej, grupowej, zbiorowej – 32% o niskich, 38% o średnich, a jednocześnie ponad 50% o wysokich rezultatach w studiach ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,243$, $N = 344$).

W fazie kontroli i oceny procesu dydaktycznego, związki między zmiennymi wystąpiły w grupie studentów przeciętnie (WDNiS) oceniających współdziałanie, w ocenach racjonalności jego form organizacyjnych – im wyższą średnią studiów użytkowali badani, tym częściej nisko oceniają wykorzystywanie przez nauczyciela samo-kontroli i samooceny studentów, oceny koleżeńskiej, a także wspólnej (z nauczycielem) – 18% o niskim, 24% o przeciętnym, a ponad 35% o wysokim powodzeniu w studiach, przy zmniejszającym się odsetku ocen wysokich ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,229$, $N = 492$).

Analiza wyników badań umożliwia weryfikację hipotezy i sformułowanie następujących wniosków:

- związki między zmiennymi wystąpiły głównie wśród ogółu badanych i w grupie przeciętnie oceniającej współdziałanie dydaktyczne w fazach procesu kształcenia. Wyraźnie zaznaczyła się prawidłowość – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym wyrażają więcej niskich ocen poziomu racjonalności i korzystności form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia;
- preparacja procesu kształcenia – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym częściej nisko oceniają poziom racjonalności form organizacyjnych współdziałania (umożliwianie studentom udziału w ich doborze), a także ich korzystności (aktywność studentów i zgłaszanie własnych propozycji);
- realizacja procesu kształcenia – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym więcej niskich ocen poziomu racjonalności stosowanych form organizacyjnych współdziałania (różnicowania ich przez nauczyciela) oraz ich korzystności (umożliwianie studentom pracy indywidualnej, grupowej, zbiorowej);
- kontrola i ocena procesu kształcenia – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym częściej nisko oceniają poziom racjonalności stosowanych form organizacyjnych współdziałania (wykorzystywanie przez nauczyciela samo-kontroli i samooceny studentów, oceny koleżeńskiej, a także wspólnej).

3. Uwarunkowania oceny form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego i jakości kształcenia – cechy studentów i nauczycieli

Przedstawiona w tej części pracy analiza badań stanowi podstawę do weryfikacji założenia, w którym przyjąłam, że ocenę stosowanych form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia oraz jakość kształcenia wyrażoną poziomem osiągnięć studentów w studiach warunkują cechy studentów – poziom i tryb studiów, środowisko uczelni oraz cechy nauczycieli – tytuł zawodowy/stożek naukowy, staż pracy, środowisko uczelni.

Z analizy danych zawartych w Tabeli 33 wynika, że oceny studentów dotyczące form organizacyjnych współdziałania w fazie preparacji – poziomu ich racjonalności nie są zależne od badanych zmiennych, a oceny ich korzystności wykazują istotny statystycznie związek z poziomem studiów badanych ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,135$, $N = 1166$). Studenci studiów pierwszego stopnia częściej oceniają nisko aktywność studentów w doborze form organizacyjnych, zgłaszaniu własnych propozycji niż badani ze studiów drugiego stopnia (42% wobec 30%).

W fazie realizacji procesu kształcenia, wyrażone przez studentów oceny form organizacyjnych współdziałania – poziomu ich racjonalności warunkuje tryb studiów i środowisko uczelni (Tabela 33). Studenci studiów stacjonarnych, a także studiujący w UwB częściej wysoko oceniają różnicowanie przez nauczyciela form organizacyjnych kształcenia w zależności od celów, treści, metod i warunków kształcenia (39% i 32%) niż badani ze studiów niestacjonarnych i studiujący w US (po 28%), przy wysokim odsetku ocen niskich – po ponad 20% ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,157$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,121$; $N = 1166$). Podobnie w ocenie poziomu korzystności form organizacyjnych współdziałania w tej fazie. Studenci studiów pierwszego stopnia, studiów stacjonarnych, a także z UwB częściej wysoko oceniają różnorodność form organizacyjnych (odpowiednio: 49%, 52% i 50%) niż wynika to z ocen studentów drugiego stopnia, studiujących trybem niestacjonarnym i w uczelni szczecińskiej (odpowiednio: 44%, 41% i 41%), ale także wystąpił tu podobny odsetek niskich ocen we wszystkich grupach – ok. 17%. Ustalone tu związki są istotne statystycznie (odpowiednio: $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,114$; $p < 0,01$, $C_{kor} = 0,202$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,121$; $N = 1166$).

Wyrażone przez studentów oceny form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego w fazie kontroli i oceny – poziomu ich racjonalności warunkuje poziom studiów (Tabela 33). Studenci studiów drugiego stopnia nieco częściej niż badani ze studiów pierwszego stopnia wysoko oceniają różnicowanie form kontroli i oceny (35% wobec 29%), ale także wyrażają mniej ocen niskich (25% wobec 32%), a ustalony związek między zmiennymi jest istotny statystycznie ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,142$, $N = 1166$). Podobne związki wystąpiły między oceną poziomu korzystności form organiza-

cyjnych współdziałania w tej fazie a poziomem i trybem studiów badanych ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,136$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,113$; $N = 1166$). Analizy wykazują, że studenci studiów drugiego stopnia, a także studium trybem stacjonarnym częściej oceniają wysoko różnorodność form kontroli i oceny, w tym umożliwianie kontroli i oceny pracy indywidualnej, a także grupowej. Z praktyki wynika, że studia stacjonarne ze względu na większy wymiar godzin zajęć sprzyjają stosowaniu większej różnorodności form kontroli i oceny, a włączanie studentów wymaga doświadczeń, których studenci nabywają podczas kolejnych lat studiów.

TABELA 33. Związek między cechami studentów (S) i nauczycieli (N) a ich oceną form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia*

Cechy badanych		Ocena form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w fazach procesu kształcenia											
		Preparacja				Realizacja				Kontrola i ocena			
		Poziom											
		Racjonalności		Korzystności		Racjonalności		Korzystności		Racjonalności		Korzystności	
		p<	C_{kor}	p<	C_{kor}	p<	C_{kor}	p<	C_{kor}	p<	C_{kor}	p<	C_{kor}
S	Poziom studiów ^A	-	0,01	-	0,05	0,01	0,01	0,01	0,136				
	Tryb studiów ^B	-	-	0,01	0,01	-	0,05	0,157	0,202		0,113		
	Uczelnia ^C	-	-	0,05	0,05	-	-	0,121	0,121		-		
N	Tytuł zawodowy/ stopień naukowy ^D	0,05	-	-	0,05	-	0,05	0,495	-	0,05	0,493		
	Staż pracy ^E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	Uczelnia ^C	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		

* – oceny dokonywano w skali 5–1; zastosowano test niezależności χ^2 , C_{kor} ; „-” – związek między zmiennymi nie jest istotny statystycznie; ^A – studia I stopnia, studia II stopnia; ^B – studia stacjonarne, studia niestacjonarne; ^C – Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet w Białymstoku; ^D – mgr, dr, dr hab.; ^E – do 10 lat, 11–20 lat, powyżej 20 lat

Źródło: badania własne

Przedmiotem eksploracji w badaniach były także uwarunkowania ocen form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego wyrażonych przez nauczycieli w fazach procesu kształcenia (Tabela 33). Okazuje się, że nieliczne oceny warunkuje ich tytuł zawodowy/stopień naukowy, a pozostałe zmienne okazały się nieznaczące. W fazie preparacji, oceny poziomu racjonalności form organizacyjnych są zależne

od tytułu zawodowego/stopnia naukowego. Spośród magistrów i doktorów po ok. 40% przyznaje, że nauczyciel umożliwi studentom udział w doborze form organizacyjnych kształcenia na poziomie wysokim, podczas gdy nie wystąpiły takie oceny u doktorów habilitowanych, ale jednocześnie wraz ze wzrostem pozycji nauczyciela w hierarchii akademickiej zwiększa się odsetek ocen niskich – 13% magistrów, ponad 18% doktorzy i ok. 56% doktorów habilitowanych ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,542$, $N=55$). Podobnie w fazie realizacji procesu kształcenia, tylko oceny poziomu korzystności form organizacyjnych wykazują istotny statystycznie związek z tytułem zawodowym/stopniem naukowym badanych, im wyższa pozycja nauczyciela w hierarchii akademickiej, tym wyrażają mniej wysokich ocen różnorodności stosowanych form organizacyjnych – 80% magistrów, 54% doktorów i 28% doktorów habilitowanych ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,495$, $N=55$). Uzyskane rozkłady ocen są prawdopodobnie spowodowane specyfiką zajęć dydaktycznych realizowanych przez poszczególne grupy nauczycieli. W fazie kontrolno-oceniającej oceny poziomu korzystności form organizacyjnych współdziałania warunkuje także tytuł zawodowy/stopień naukowy badanych – im wyższa pozycja nauczyciela w hierarchii akademickiej, tym występuje mniej wysokich ocen różnorodności stosowanych form kontroli i oceny – 66% wśród magistrów, 48% w grupie doktorów i 43% u doktorów habilitowanych, przy wzrastającym odsetku ocen niskich ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,493$, $N=55$).

Analiza uwarunkowań oceny stosowanych form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia oraz jakości kształcenia, w aspekcie cech studentów i nauczycieli, upoważnia do weryfikacji hipotezy i sformułowania wniosków:

– cechy studentów:

- oceny form organizacyjnych współdziałania w fazie preparacji w warunkuje poziom studiów badanych, w realizacji – poziom i tryb studiów oraz środowisko uczelni, a w kontroli i ocenie – poziom i tryb studiów;
- faza preparacji – oceny form organizacyjnych współdziałania – poziomu ich racjonalności nie są zależne od cech studentów, a ich korzystności wykazują związek z poziomem studiów badanych (badani ze studiów drugiego stopnia wyżej oceniają aktywność studentów w doborze form organizacyjnych);
- faza realizacji – oceny form organizacyjnych współdziałania – poziomu ich racjonalności warunkuje tryb studiów i środowisko uczelni (badani ze studiów stacjonarnych, a także z UwB częściej wysoko oceniają różnicowanie form organizacyjnych kształcenia), a oceny poziomu ich korzystności wykazują związek ze wszystkimi zmiennymi (studenci studiów pierwszego stopnia, studiów stacjonarnych, a także studiujący w UwB częściej wysoko oceniają różnorodność form organizacyjnych);

- faza kontroli i oceny – oceny form organizacyjnych współdziałania – poziomu ich racjonalności warunkuje poziom studiów badanych (studenci studiów drugiego stopnia częściej oceniają wysoko wykorzystywanie przez nauczyciela samokontroli i samooceny studentów, kontroli i oceny wzajemnej i wspólnej), a oceny poziomu ich korzystności różnicuje poziom i tryb studiów (badani ze studiów drugiego stopnia, a także studiujący trybem stacjonarnym częściej oceniają wysoko różnorodność form kontroli i oceny, w tym pracy indywidualnej, a także grupowej);
- cechy nauczycieli:
- nieliczne oceny nauczycieli warunkuje ich tytuł zawodowy/stopień naukowy, a nie są zależne od stażu pracy i środowiska uczelni;
 - faza preparacji – oceny form organizacyjnych współdziałania – poziomu ich racjonalności warunkuje tytuł zawodowy/stopień naukowy (magistrowie i doktorzy częściej umożliwiają studentom udział w doborze form organizacyjnych);
 - faza realizacji oraz kontroli i oceny – oceny form organizacyjnych współdziałania – poziomu ich racjonalności nie są zależne od cech nauczycieli, a poziomu ich korzystności warunkuje tytuł zawodowy/stopień naukowy badanych (im wyższa pozycja w hierarchii akademickiej, tym wyrażają mniej wysokich ocen różnorodności stosowanych przez nauczyciela form organizacyjnych).

4. Znaczenie form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego dla jakości kształcenia

Rezultaty badań wykazały, że poziom racjonalności i korzystności form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów w fazie preparacji jest przeciętny lub niższy, w realizacji oraz kontroli i ocenie – przeciętny (nauczyciele oceniali wyżej). Nie może zadowalać poziom racjonalności i korzystności form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego w preparacji, refleksję wywołują przeciętne, ale czasem niższe oceny studentów dotyczące różnicowania przez nauczyciela form organizacyjnych współdziałania w zależności od innych elementów systemu, także ich różnorodności w fazie realizacji oraz kontroli i oceny. Wyniki badań wskazują na potrzebę zmian, ponieważ współdziałanie także w tym elemencie systemu warunkuje realizację celów we współzależnych fazach, uzyskiwane efekty i jakość kształcenia.

Należy podkreślić, że formy organizacyjne współdziałania dydaktycznego są elementem systemu wzajemnie powiązanych z innymi, dlatego poziom ich racjonalności i korzystności w fazach jest współzależny od właściwości innych, analizowanych już składników – celów, podmiotów, przedmiotu, treści, metod, środków, ale także jest wzajemnie powiązany z cechami pozostałych elementów systemu, tj. warunkami

i rezultatami współdziałania. Jednocześnie fazy systemu są współzależne i dlatego przeciętny (a czasem niższy) poziom racjonalności i korzystności form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji warunkuje przeciętny w realizacji, ale także ich poziom w tych fazach powoduje podobną jakość efektów w tym zakresie w fazie kontroli i oceny, jak również (o ile nie będzie zmian) porównywalne w kolejnej preparacji współdziałania. Dlatego poziom współdziałania dydaktycznego we wszystkich fazach systemu i ich elementach warunkuje uzyskiwaną jakość kształcenia, chociaż istotne jest także znaczenie uwarunkowań niezależnych od nauczycieli i studentów.

Potrzeba podniesienia poziomu współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia w zakresie form organizacyjnych wynika także i z innych analiz. Wyraźnie zaznaczyła się tu prawidłowość – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym często niższe oceny poziomu racjonalności i korzystności stosowanych form organizacyjnych współdziałania w fazach procesu kształcenia (podobnie jak w ocenie przedmiotu, treści, metod, środków). A więc i ten element systemu współdziałania dydaktycznego często niżej oceniają studenci o wysokiej średniej studiów niż badani o niższym poziomie osiągnięć, co wskazuje na potrzebę zmian, ale także oznacza, że ten czynnik wzrostu jakości kształcenia nie jest optymalnie wykorzystywany.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że wyrażone przez studentów oceny form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia oraz jakość kształcenia warunkuje głównie poziom i tryb studiów (studenci studiów pierwszego stopnia, studiów stacjonarnych oceniają wyżej), a w znikomym zakresie środowisko uczelni badanych (studenci UwB oceniają wyżej). Natomiast tylko nieliczne oceny nauczycieli są zależne od ich tytułu zawodowego/stopnia naukowego (im wyższa pozycja nauczyciela w hierarchii akademickiej, tym występuje mniej wysokich ocen korzystności form organizacyjnych współdziałania), a staż pracy i środowisko uczelni nie różnicuje ich ocen.

■

ROZDZIAŁ XIII

Warunki współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia a jakość kształcenia w świetle analizy wyników badań

Przedmiotem analiz w tej części opracowania są oceny badanych dotyczące poziomu racjonalności i korzystności warunków współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia w grupach studentów i nauczycieli oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w fazach: nisko, przeciętnie lub wysoko. Prezentuję także analizy dotyczące związku między oceną studentów w zakresie warunków współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach w każdej z wyodrębnionych grup, a także wśród ogółu badanych. W dalszej części analizuję oceny warunków współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia wyrażone przez studentów i nauczycieli w zależności od cech badanych.

1. Warunki współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów i nauczycieli

Wewnętrzne i zewnętrzne warunki systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów, to element wzajemnie powiązany z pozostałymi, czyli celami, podmiotami, przedmiotem, treściami, metodami, środkami, formami organizacyjnymi i rezultatami we współzależnych, cyklicznych fazach¹. Mogą ułatwiać lub utrudniać realizację celów, oddziałują na jakość uzyskiwanych efektów. Przyjęte kryteria oceny warunków współdziałania dydaktycznego to ich racjonalność i korzystność².

Warunki wewnętrzne współdziałania dydaktycznego, to właściwości charakteryzujące podmioty (studentów i nauczycieli), oddziałują na realizację celów w fazach

¹ Zob. rozdz. III, pkt 2.2.3.

² Zob. rozdz. III, pkt 3 oraz 4.4.5.

i uzyskiwane efekty. W fazie preparacji, oprócz posiadanej przez studentów wiedzy i umiejętności, szczególnie znacząca jest motywacja do studiów, zainteresowanie przedmiotem studiów i udziałem w przygotowaniu jego przebiegu. U nauczycieli pożądane są kompetencje w zakresie preparacji procesu kształcenia, ale także m.in. zainteresowanie uczestnictwem studentów w tych działaniach, ponieważ umożliwia to realizację wzajemnych potrzeb, a jednocześnie kreuje podmiotowe relacje interpersonalne. W badaniach przyjął, że poziom racjonalności warunków wewnętrznych współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 20 na S. WDNiS w Fazie Preparacji – *Nauczyciel jest zainteresowany pomocą studentów w przygotowaniu przebiegu procesu kształcenia z przedmiotu studiów oraz kontroli i oceny wyników*, a poziom ich korzystności ocena twierdzenia nr 21 – *Studenci są zainteresowani udzielaniem pomocy nauczycielowi w przygotowaniu przebiegu procesu kształcenia z przedmiotu studiów oraz kontroli i oceny wyników*.

Rezultaty badań wykazują (Tabela 34), że badani, niezależnie od ogólnej oceny poziomu współdziałania dydaktycznego w tej fazie często różnią się w swych ocenach w stopniu istotnym statystycznie. Studenci znacznie niżej (nisko lub przeciętnie) oceniają poziom zainteresowania nauczyciela pomocą studentów w preparacji procesu kształcenia z przedmiotu studiów – średnie 1,94; 2,75; 3,55, a nauczycieli – 3,06; 3,82; 4,17. Jednocześnie względnie wysoko (w porównaniu do ocen nauczycieli), chociaż na poziomie przeciętnym, oceniają zainteresowanie studentów udzielaniem pomocy nauczycielowi w tych działaniach – średnie studentów – 2,41; 2,99 i 3,57, a nauczycieli – 1,80; 2,65 i 2,76. A więc poziom racjonalności i korzystności warunków wewnętrznych współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji jest niski lub przeciętny (w ocenie badanych), jednocześnie współzależny od właściwości pozostałych elementów systemu, a jakość efektów warunkuje kolejne fazy. Występująca tu rozbieżność ocen nauczycieli i studentów w zakresie zainteresowania nauczyciela pomocą studentów w preparacji jest w pewnej części prawdopodobnie skutkiem preferowania przez niektórych nauczycieli jednostronnego przekazu w przygotowaniu procesu kształcenia i przypisywania sobie dominującej roli, co potwierdzają także wyniki badań³. Ponadto różnice w ocenach mogą być w pewnym stopniu także efektem dominacji „ja” idealnego, życzeniowego a więc, takiego jakimi chcieliby być pełnić obowiązki nauczyciela, studenta, tym bardziej, że posiadają także świadomość pożądanych zachowań w takich sytuacjach dydaktycznych i dlatego ich oceny dotyczące siebie są prawdopodobnie łagodniejsze, a innych oceniają niżej. Jednocześnie z badań psycho-

³ H. Kwan Ning, K. Downing, *The interrelationship between...*, op. cit., s. 775.

logów wynika, że „(...) obraz ją pełni centralną rolę w sposobie spostrzegania, organizacji i ewaluacji informacji o świecie społecznym i innych ludziach”⁴.

TABELA 34. Warunki współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N) oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS)*

Ocena warunków współdziałania dydaktycznego N i S – jakość efektów			Średnia arytmetyczna ocen w fazach procesu kształcenia								
			Preparacja			Realizacja			Kontrola i ocena		
			-WDNiS	WDNiS	+WDNiS	-WDNiS	WDNiS	+WDNiS	-WDNiS	WDNiS	+WDNiS
Wewnętrzne	Racjonalności	S	1,94	2,75	3,55	3,20	3,89	4,34	3,09	3,51	4,03
		N	3,06	3,82	4,17	3,07	3,87	4,59	3,31	3,54	4,35
		p<**	0,01	0,01	0,01	-	-	-	-	-	-
	Korzystności	S	2,41	2,99	3,57	3,29	3,93	4,34	2,44	3,16	3,85
		N	1,80	2,65	2,76	3,71	4,46	4,88	2,68	3,59	4,00
		p<**	0,01	-	0,01	-	0,01	0,01	-	0,01	-
Zewnętrzne	Racjonalności	S	2,36	3,12	3,84	3,04	3,70	4,17	2,58	3,21	3,92
		N	2,53	3,65	4,05	3,21	3,54	3,65	2,62	3,31	3,82
		p<**	-	0,05	-	-	-	0,05	-	-	-
	Korzystności	S	2,46	3,13	3,75	3,32	4,01	4,42	2,65	3,45	4,11
		N	2,26	3,47	3,76	3,57	4,25	4,70	3,18	3,95	4,47
		p<**	-	-	-	-	-	0,01	0,05	0,01	0,05

* – oceny dokonywano w skali 5–1; ** – istotność różnic między średnimi arytmetycznymi, statystyka Z; „-” – brak istotnych statystycznie różnic między średnimi arytmetycznymi

Źródło: badania własne

W fazie realizacji procesu kształcenia spośród warunków wewnętrznych współdziałania istotny jest posiadany zasób wiedzy i umiejętności studentów, umiejętność studiowania, motywacja do studiów, solidność i systematyczność w przygotowywaniu się do zajęć i aktywny udział. Wśród właściwości nauczycieli szczególnie znaczące są m.in. kwalifikacje zawodowe i pedagogiczne, ale także motywacja do pracy. W badaniach poziom racjonalności warunków wewnętrznych współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 20 na S. WDNiS w Fазie Realizacji – *Motywacja studentów do studiów, umiejętność studiowania, systematyczne przygotowywanie się i aktywność podczas zajęć ułatwia nauczycielom i studentom osiągnięcie celów i pożądaných wyników kształcenia*, a poziom ich korzystności ocena twierdzenia nr 21 – *Motywacja nauczyciela do pracy, kwalifikacje zawodowe i umiejętności pedagogiczne nauczyciela ułatwiają studentom osiągnięcie celów i pożądaných wyników kształcenia*. Analiza danych z Tabeli 34 wykazuje, że studenci i nauczy-

4 H. Brycz, *Trafność spostrzegania własnych...*, op. cit., s. 60.

ciele podobnie oceniają warunki wewnętrzne współdziałania dydaktycznego, dotyczących studentów – średnie studentów 3,20; 3,89; 4,34, a nauczycieli 3,07; 3,87; 4,59, co wydaje się bardzo pozytywne. Jednak, jeśli porówna się uzyskane tu wyniki z ocenami cech współdziałających podmiotów – poziomem odpowiedzialności i aktywności studentów w tej fazie, gdzie badani również zgadzali się w swych ocenach⁵, to okazuje się, że zarówno studenci, jak i nauczyciele znacznie niżej ocenili poziom tych właściwości studentów w realizacji procesu kształcenia, a przecież ich stan w znaczącym stopniu określa warunki wewnętrzne współdziałania, dotyczące studentów. Dlatego wydaje się, że oceny badanych w tym zakresie zostały także w pewnym stopniu zdominowane przez „ja” idealne, takie jakim chciałby być student, nauczyciel i jakie efekty uzyskiwać wypełniając podjętą rolę. Jednocześnie z badań studentów australijskich, z kierunku edukacja wynika, że „poziom przygotowania do cotygodniowych zajęć jest często bardzo różny, a dyskusja staje się problemem”⁶, co można odnieść także do naszych studentów pedagogiki. Natomiast istotne statystycznie różnice wystąpiły w ocenie poziomu korzystności warunków wewnętrznych, dotyczących nauczycieli, a oceny studentów, chociaż wysokie (3,29; 3,93; 4,34), to okazały się znacznie niższe niż nauczycieli (3,71; 4,46; 4,88). A więc poziom racjonalności i korzystności warunków wewnętrznych współdziałania w fazie realizacji jest przeciętny lub wysoki (w ocenie badanych), jednocześnie współzależny od właściwości pozostałych elementów systemu, a jakość uzyskiwanych efektów warunkuje kolejną fazę.

W kontroli i ocenie, podobnie jak w fazach wcześniejszych, warunki wewnętrzne współdziałania dydaktycznego są współzależne od innych składników tego systemu. W tym zakresie istotne są m.in. postawy studentów wobec kontroli i oceny, systematyczność i zaangażowanie w przyswajanie i utrwalanie nabywanej wiedzy i umiejętności, zachowania wobec nauczyciela, ponieważ nie tylko umożliwiają przeprowadzenie takich działań w ustalonym terminie, ograniczają potrzebę ich powtarzania, ale także minimalizują występowanie niepowodzeń. U nauczyciela znaczące są kompetencje merytoryczne i pedagogiczne w organizowaniu działań kontrolno-oceniających, a współdziałanie ze studentami w tym zakresie wymaga wspólnego ustalenia zakresu, metody, formy, czasu trwania oraz terminu kontroli i oceny. W badaniach poziom racjonalności warunków wewnętrznych współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 20 na S.WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny – *Studenci przygotowują się do zaplanowanej kontroli i oceny i umożliwiają nauczycielowi jej przeprowadzenie w ustalonym terminie*, a poziom ich korzystności ocena twierdzenia nr 21 – *Nauczyciel umożliwia studentom udział w ustaleniu*

5 Zob. rozdz. VII, Tabela 16.

6 D. Saltmarsh S. Saltmarsh, *Has anyone read the reading? Using assessment to promote academic literacies and learning cultures*, „Teaching in Higher Education” 2008, Vol. 13 (6), s. 625.

zakresu, metody, czasu trwania i terminu kontroli i oceny. Wyniki badań są podobne, jak w realizacji procesu kształcenia (Tabela 34) i wykazują, że badani podobnie – przeciętnie lub wyżej oceniają poziom racjonalności i korzystności wewnętrznych warunków współdziałania. Warto jednak zauważyć, że studenci nieco niżej niż nauczyciele oceniają siebie – przygotowanie studentów do zaplanowanej kontroli i oceny i umożliwianie nauczycielowi jej przeprowadzenie w ustalonym terminie – średnie odpowiednio 3,09; 3,51; 4,03 oraz 3,31; 3,54; 4,35 (poziom przeciętny lub wyższy). Uwikłanie studentów w obowiązki pozauczelniane, brak ustalonych priorytetów, a czasem także motywacji do studiów powoduje nierzadko brak przygotowania i problemy z uzyskiwaniem zaliczeń. W efekcie studenci tłumaczą się przed nauczycielem, oczekują wyrozumiałości, dodatkowych terminów, podejmują próby „wymuszenia” ocen, dręczenia, co nie dotyczy tylko warunków polskich. Badania, w jednym z amerykańskich uniwersytetów wykazały, że asystenci, częściej niż studenci postrzegają takie zachowania, a wśród nich wywoływanie współczucia (4,84), schlebienia nauczycielowi (3,73), uporczywego proszenia (3,16), ustalania układu z nauczycielem (3,11), sugerowania niekompetencji (2,58), demonstrowania frustracji (2,49), przy skali ocen 1–7. Jednocześnie z przeprowadzonych badań wynika, że studenci przeciętnie, także niżej niż nauczyciele, oceniają korzystność wewnętrznych warunków (2,44; 3,16 i 3,85), a nauczyciele – 2,68; 3,59 i 4,00. Warunki wewnętrzne współdziałania dydaktycznego są powiązane z innymi elementami systemu i dlatego przeciętny lub wyższy poziom ich racjonalności i korzystności w fazie kontroli i oceny jest uwarunkowany także ich właściwościami, ale również jakością efektów w tym zakresie z faz wcześniejszych – preparacji i realizacji.

Przedmiotem zainteresowań w badaniach była także ocena warunków zewnętrznych współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia (Tabela 34). W fazie preparacji określają je okoliczności przygotowywania procesu kształcenia, m.in. liczebność grupy (wykładowej/ćwiczeniowej), miejsce i czas pracy nauczyciela ze studentami. W badaniach poziom racjonalności warunków zewnętrznych współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 22 na S. WDNiS w Fазie Preparacji – *Okoliczności przygotowania przebiegu procesu kształcenia oraz kontroli i oceny wyników z przedmiotu studiów – liczebność grupy, miejsce i czas zajęć umożliwiają wzajemną pomoc nauczycieli i studentów*, a poziom ich korzystności ocena twierdzenia nr 23 – *Okoliczności przygotowania przebiegu procesu kształcenia oraz kontroli i oceny wyników z przedmiotu studiów – liczebność grupy, miejsce i czas ułatwiają udział studentów w tym zakresie*. Analiza wyników wykazuje,

7 K. Neary Dunleavy, M. M. Martin, *Instructors' and Students' Perspectives of Student Nagging: Frequency, Appropriateness, and Effectiveness*, „Communication Research Reports” 2010, Vol. 27 (4), s. 315.

że badani są zgodni – najczęściej przeciętnie oceniają poziom racjonalności warunków zewnętrznych współdziałania, możliwość wzajemnej pomocy w fazie preparacji ze względu na liczebność grupy, miejsce i czas zajęć – średnie studentów 2,36; 3,12; 3,84, a nauczycieli 2,53; 3,65; 4,05, chociaż oceny studentów są niższe. Podobnie oceniany jest poziom ich korzystności, ułatwiania uczestnictwa studentów w tych działaniach (studenci – 2,46; 3,13; 3,75, a nauczyciele – 2,26; 3,47; 3,76). A zatem poziom racjonalności i korzystności warunków zewnętrznych współdziałania dydaktycznego w preparacji jest przeciętny (w ocenie badanych), ale warto podkreślić, że współzależny od cech pozostałych elementów systemu, jednocześnie jakość uzyskiwanych tu efektów warunkuje kolejne fazy.

Warunki zewnętrzne współdziałania dydaktycznego w realizacji procesu kształcenia określają okoliczności, w których odbywa się proces dydaktyczny. Wśród wielu szczególnie znacząca jest liczba studentów w grupie wykładowej/ćwiczeniowej, wielkość sal i wyposażenie w pomoce dydaktyczne, rozkład zajęć, atmosfera podczas zajęć, dostępność literatury naukowej w czytelni/bibliotece, a także inne. W badaniach poziom racjonalności warunków zewnętrznych współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 22 na S. WDNiS w Fazie Realizacji – *Liczba studentów w grupie wykładowej/ćwiczeniowej ułatwia nauczycielom i studentom osiągnięcie celów i pożądaných wyników kształcenia*, a poziom ich korzystności ocena twierdzenia nr 23 – *Atmosfera zajęć dydaktycznych ułatwia nauczycielom i studentom osiągnięcie celów i pożądaných wyników kształcenia*. Z analizy wynika (Tabela 34), że w ocenie studentów ich liczba w grupie ułatwia nauczycielom i studentom osiągnięcie celów na poziomie przeciętnym lub wyższym – średnie 3,04; 3,70; 4,17, gdy tymczasem w ocenie nauczycieli to poziom przeciętny – średnie 3,21; 3,54; 3,65. Jednak, jak podkreśla T. Bauman: „Inaczej prowadzi się ćwiczenia, gdy grupa liczy 15 osób, a inaczej gdy 35, inaczej przygotowuje się egzaminy, gdy w wykładzie uczestniczy 80 osób, a inaczej gdy 250”⁸. Podobne problemy sygnalizowali nauczyciele z brytyjskich szkół: „byli zmuszani do stosowania bardziej sprawnych metod kształcenia, pozwalających przezwyciężyć problem wielkości grupy, ale także zapewnić studentom osiągnięcie dobrych ocen”⁹. Ponadto badani wysoko ocenili atmosferę zajęć dydaktycznych (korzystność), chociaż oceny studentów są tu niższe (3,32; 4,01 i 4,42) niż nauczycieli (3,57; 4,25 i 4,70). Warunki zewnętrzne współdziałania są powiązane z innymi elementami systemu w fazie realizacji i dlatego przeciętny lub wyższy poziom ich racjonalności i korzystności (w ocenie badanych) jest warun-

⁸ T. Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie...*, op. cit., s. 22.

⁹ K. L. Choo, *Can critical management education be critical in a formal higher educational setting?*, „Teaching in Higher Education” 2007, Vol. 12 (4), s. 491.

kowany także ich właściwościami, ale również jakością efektów z preparacji, a te z kolei oddziałują na kontrolę i ocenę.

Warunki zewnętrzne współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów, w fazie kontroli i oceny, określają okoliczności przeprowadzania kontroli i oceny, m.in. liczba uczestniczących studentów, czas trwania, atmosfera. Poziom racjonalności warunków zewnętrznych współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 22 na S.WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny – *Liczba studentów uczestniczących w kontroli i ocenie oraz czas jej trwania umożliwia nauczycielowi obiektywną ocenę poziomu wiedzy i umiejętności wszystkich studentów*, a poziom ich korzystności ocena twierdzenia nr 23 – *Atmosfera kontroli i oceny ułatwia nauczycielowi spokojną pracę, a studentom wykazanie się wiedzą i umiejętnościami*. Analiza danych z Tabeli 34 wykazuje, że badani podobnie oceniają – przeciętnie lub niżej – poziom racjonalności jego warunków zewnętrznych – średnie studentów: 2,58; 3,21; 3,92, a nauczycieli: 2,62; 3,31; 3,82. Istotnie statystycznie różnice wystąpiły w ocenie atmosfery kontroli i oceny. Oceny studentów są znacznie niższe (poziom przeciętny) niż nauczycieli (poziom wysoki) – średnie: 2,65; 3,45; 4,11 oraz 3,18; 3,95; 4,47. Warunki zewnętrzne współdziałania są współzależne od innych elementów systemu w fazie kontroli i oceny, dlatego przeciętny lub wyższy poziom ich racjonalności i korzystności (w ocenie badanych) jest warunkowany także ich właściwościami, ale również jakością efektów z fazy preparacji i realizacji.

Analiza wyników oceny wewnętrznych i zewnętrznych warunków współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia, przy przyjętym sposobie rozumienia ich racjonalności i korzystności umożliwia sformułowanie następujących wniosków:

– warunki wewnętrzne:

- racjonalność i korzystność warunków wewnętrznych współdziałania w fazie preparacji w ocenie badanych jest na poziomie niskim lub przeciętnym, w realizacji – przeciętnym lub wysokim, a w kontroli i ocenie – przeciętnym lub wyższym;
- w fazie preparacji badani różnili się – studenci przeciętnie ocenili poziom korzystności warunków wewnętrznych (zainteresowanie studentów udzielaniem pomocy nauczycielowi w podejmowanych działaniach), co nisko ocenili nauczyciele, a nisko lub przeciętnie ich racjonalność (zainteresowanie nauczyciela pomocą studentów), co przeciętnie lub wyżej ocenili nauczyciele;
- w fazie realizacji oraz kontroli i oceny badani często zgadzali się – przeciętnie lub wyżej ocenili poziom racjonalności warunków wewnętrznych (motywacja studentów do studiów, umiejętność studiowania, aktywność podczas zajęć; przygotowanie studentów do zaplanowanej kontroli i oceny) oraz ich korzyst-

ność (motywacja nauczyciela do pracy, kwalifikacje zawodowe i umiejętności pedagogiczne; umożliwianie studentom udziału w ustaleniach z zakresu kontroli i oceny);

– warunki zewnętrzne:

- poziom racjonalności i korzystności warunków zewnętrznych współdziałania w fazie preparacji w ocenie badanych jest przeciętny, a w realizacji oraz kontroli i ocenie – przeciętny lub wyższy;
- w fazie preparacji i realizacji badani przeciętnie ocenili racjonalność warunków zewnętrznych współdziałania (liczebność grupy, miejsce i czas umożliwiającą wzajemną pomoc w preparacji; liczba studentów w grupie ułatwia osiągnięcie celów kształcenia) oraz ich korzystność (ułatwienie udziału studentów w działaniach preparacyjnych; atmosfera zajęć ułatwia osiągnięcie celów kształcenia);
- w fazie kontroli i oceny podobnie – przeciętnie lub wyżej badani ocenili poziom racjonalności warunków zewnętrznych (liczba studentów umożliwia obiektywną ocenę poziomu wiedzy i umiejętności), a różnice wystąpiły w ocenie ich korzystności (atmosfera ułatwia nauczycielowi spokojną pracę, a studentom wykazanie się wiedzą i umiejętnościami) – studenci poziom przeciętny, a nauczyciele – wysoki;

– warunki wewnętrzne i zewnętrzne:

- warunki współdziałania są elementem systemu wzajemnie powiązanych z innymi, dlatego poziom ich racjonalności i korzystności w fazach jest współzależny od właściwości pozostałych składników – celów, podmiotów, przedmiotu, treści, itd.

2. Racjonalność i korzystność warunków współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów a jakość kształcenia wyrażona poziomem ich osiągnięć w studiach

Analiza wyników badań z tej części pracy dostarcza podstaw do weryfikacji hipotezy o istnieniu związku między warunkami współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów a jakością kształcenia w wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach w grupie badanych oceniających ogólny poziom współdziałania dydaktycznego – nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS), a także wśród ogółu.

Analiza rozkładu ocen wykazała, że istotne statystycznie związki wystąpiły między niektórymi zmiennymi, głównie w grupie przeciętnie oceniającej ogólny poziom współdziałania, w fazach procesu kształcenia oraz wśród ogółu badanych (Tabela 35).

W fazie realizacji procesu kształcenia, oceny poziomu racjonalności wewnętrznych warunków współdziałania dydaktycznego, wyrażone przez badanych przeciętnie oceniających tu poziom współdziałania dydaktycznego, wykazują istotny statystycznie związek z poziomem ich osiągnięć w studiach ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,212$, $N = 456$). Im wyższą średnią studiów uzyskali badani, tym większy odsetek wysoko ocenia motywację studentów do studiów, systematyczność w przygotowywaniu się i aktywność podczas zajęć jako czynniki ułatwiające osiąganie celów kształcenia – 65% badanych o niskich, 70% o przeciętnych i ok. 80% o wysokich rezultatach w studiach, przy malejącym odsetku ocen przeciętnych. Podobnie wśród ogółu badanych ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,144$, $N = 1166$). Ponadto oceny korzystności wewnętrznych warunków współdziałania dydaktycznego, wyrażone przez studentów nisko i przeciętnie oceniających jego poziom w realizacji procesu kształcenia, a także przez ogół badanych wykazują także istotny statystycznie związek z poziomem ich osiągnięć w studiach, chociaż rozkłady ocen w poszczególnych grupach są nieco różne. Analiza ocen studentów nisko (-WDNiS) oceniających ogólny poziom współdziałania dydaktycznego wykazuje, że im wyższą średnią studiów uzyskali badani, tym większy odsetek wysoko ocenia motywację nauczycieli do pracy, ich kwalifikacje zawodowe i umiejętności pedagogiczne jako czynniki ułatwiające osiąganie celów kształcenia – 33% studentów słabych, 39% przeciętnych i ponad 45% bardzo dobrych, ale jednocześnie wzrasta odsetek ocen niskich – odpowiednio 11%, 15% i 25% ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,253$, $N = 344$). Podobnie w grupie studentów przeciętnie (WDNiS) oceniających analizowane tu relacje w tej fazie, aczkolwiek prawie dwukrotnie wzrasta odsetek ocen bardzo wysokich, a maleje – niskich ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,232$, $N = 456$), a także wśród ogółu badanych ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,174$, $N = 1166$). Większość badanych oceniło wysoko nie tylko właściwości studentów ułatwiające osiąganie celów kształcenia, ale także właściwości nauczycieli, chociaż pojawiają się tu wątpliwości związane z rzetelnością ocen studentów.

W fazie kontroli i oceny, związki między zmiennymi wystąpiły wśród ogółu badanych w ocenach racjonalności wewnętrznych warunków współdziałania dydaktycznego (Tabela 35). Im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym nieco większy odsetek wysoko ocenia przygotowanie studentów do zaplanowanej kontroli i oceny i jej przeprowadzenie w ustalonym terminie – po ok. 50% badanych o niskiej i przeciętnej średniej i ponad 60% o wysokiej, przy podobnym odsetku ocen niskich ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,134$, $N = 1166$). Jednocześnie rozkład ocen korzystności wewnętrznych warunków współdziałania dydaktycznego w tej fazie, wyrażonych przez studentów przeciętnie oceniających jego poziom, wykazał wystąpienie odmiennego związku, tj. im wyższy poziom osiągnięć w studiach, tym mniejszy odsetek wysoko ocenia umożliwianie przez nauczyciela udziału studentów w ustalaniu zakresu, metody, czasu trwania i terminu kontroli i oceny – ponad 43% badanych o niskich rezultatach w stu-

diach i po ok. 30% o przeciętnych lub wysokich, ale wzrasta odsetek ocen niskich ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,210$, $N = 492$). Podobne wśród ogółu badanych ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,147$, $N = 1166$). Okazuje się więc, że im lepszy student, tym częściej wyżej ocenia przygotowanie studentów do zaplanowanej kontroli i oceny, ale jednocześnie niżej umożliwia nie przez nauczyciela udziału studentów w ustaleniach z zakresu kontroli i oceny.

TABELA 35. Związek między oceną warunków współdziałania dydaktycznego wyrażoną przez studentów oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS) a poziomem ich osiągnięć w studiach*

Ocena warunków współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w fazach procesu kształcenia			Ocena poziomu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia											
			- WDNiS			WDNiS			+ WDNiS			Ogółem		
			Poziom osiągnięć w studiach											
			Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis
			p<	C_{kor}		p<	C_{kor}		p<	C_{kor}		p<	C_{kor}	
Wewnętrzne	Preparacja	Poziom	Racjonalności	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
			Korzystności	0,02	0,269	-	-	-	-	-	-	-		
	Realizacja		Racjonalności	-	0,05	0,212	-	-	0,05	0,144				
	Korzystności		0,05	0,253	0,05	0,232	-	0,01	0,174					
Kontrola i ocena	Racjonalności		-	-	-	-	0,05	0,134						
	Korzystności		-	0,05	0,210	-	0,05	0,147						
Zewnętrzne	Preparacja	Racjonalności	-	0,05	0,222	-	0,05	0,141						
		Korzystności	-	0,05	0,228	-	-	-						
	Realizacja	Racjonalności	-	0,01	0,251	-	0,01	0,173						
	Korzystności	-	-	-	-	-	-							
Kontrola i ocena	Racjonalności	-	-	-	-	-	-							
	Korzystności	-	-	-	-	0,01	0,154							

* – oceny dokonywano w skali 5–1; zastosowano test niezależności χ^2 , C_{kor} ; „-” – związek między zmiennymi nie jest istotny statystycznie

Źródło: badania własne

Warunki zewnętrzne, okoliczności współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia, czyli ich racjonalność i korzystność w ocenie studentów, to kolejny analizowany element (Tabela 35). Okazuje się, że oceny studentów przeciętnie (WDNiS) oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w tej fazie procesu kształcenia, ale także ogółu badanych wykazują istotne statystycznie związki z poziomem ich osiągnięć w studiach – im wyższa średnia studiów, tym większy odsetek wysoko ocenia okoliczności preparacji jako umożliwiające wzajemną pomoc nauczycieli i studentów – po ok. 26% badanych o niskim lub przeciętnym, a prawie 40% o wysokim powodzeniu w studiach, jednocześnie wzrasta odsetek ocen niskich ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,222$, $N = 460$). Podob-

nie wśród ogółu badanych ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,141$, $N = 1166$). Analogiczny związek wystąpił w ocenach poziomu korzystności warunków zewnętrznych współdziałania dydaktycznego wyrażonych przez studentów przeciętnie oceniających jego poziom w tej fazie. Im wyższy poziom osiągnięć w studiach, tym większy odsetek wysoko ocenia okoliczności preparacji jako ułatwiające udział studentów w tym zakresie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,228$, $N = 460$). Z praktyki wynika, że niektórzy studenci starają się być bardziej aktywni w fazie preparacji, zabiegają o przygotowanie prezentacji, referatu, czy innych dodatkowych zadań, aby w ten sposób wykazać swoje możliwości i podwyższyć końcową ocenę. Czasem jednak liczba chętnych jest większa niż potrzeby, co wywołuje niezadowolenie i napiętą atmosferę w grupie, tym bardziej, że jak wynika ze swobodnych wywiadów ze studentami są osoby, które podejmują się takiej aktywności często, wykorzystują swój tupet i przebojowość, a ograniczają szanse innych. Warto tu jednak zauważyć, że są także takie grupy studentów, które wykazują bierność i brak motywacji do wykonywania czegoś, co jest poza wymaganym minimum.

Warunki zewnętrzne współdziałania dydaktycznego w fazie realizacji, a przede wszystkim liczba studentów w grupie wykładowej, ćwiczeniowej posiadają szczególne znaczenie dla realizacji celów i uzyskiwanych efektów. Oceny w tym zakresie wyrażone przez studentów przeciętnie (WDNiS) oceniających ogólny poziom współdziałania dydaktycznego w tej fazie, ale także przez ogół badanych wykazują istotne statystycznie związki z poziomem ich osiągnięć w studiach (Tabela 35). Im wyższą średnią studiów uzyskali badani, tym większy odsetek wysoko ocenia okoliczności realizacji procesu kształcenia, liczbę studentów w grupie wykładowej/ćwiczeniowej, jako ułatwiające nauczycielom i studentom osiągnięcie celów kształcenia – 50% badanych o niskim, 60% o przeciętnym i 70% o wysokim powodzeniu w studiach, ale także maleje odsetek ocen niskich ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,251$, $N = 456$). Analogiczny związek wystąpił wśród ogółu badanych ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,173$, $N = 1166$). Okazuje się, że dla ponad 60% badanych warunki zewnętrzne realizacji procesu kształcenia, w tym liczba osób w grupach są dobre lub bardzo dobre, a dla 25% przeciętne i ułatwiają uczestnikom procesu kształcenia osiągnięcie pożądaných wyników. Tymczasem dane statystyczne z ostatnich lat (przed rozpoczęciem badań) wykazywały wzrost liczby studentów, ale jednocześnie względnie niewielki wzrost liczby nauczycieli akademickich, co oznaczało zwiększenie liczby studentów w grupach i – jak można wnioskować – nie ułatwiało realizacji celów i podnoszenia jakości efektów pracy studentów i nauczycieli. Liczna grupa wykładowa utrudnia nauczycielowi nawiązanie skutecznego sprzężenia zwrotnego, ze względu na czas, umożliwia tylko niektórym studentom zgłaszanie swoich pytań i wątpliwości, ale jednocześnie w sytuacji egzaminu zapewnia warunki sprzyjające pomocy koleżeńskiej. Duża liczba osób w grupie ćwiczeniowej utrudnia nauczycielom kontakt ze wszystkimi studentami, umożliwia dokładniejszą kontrolę

i ocenę stanu przygotowania do zajęć tylko niektórych, bardziej aktywnych studentów. Ograniczony czas zajęć dydaktycznych i zwykle obszerne treści powodują, że nauczyciele dążąc do realizacji ustalonych celów wykorzystują pomoc głównie lepiej przygotowanych studentów, co powoduje że ich koledzy, często o niskiej motywacji do studiów czasem unikają wykazania się swoim przygotowaniem do zajęć.

W fazie kontroli i oceny, związki między zmiennymi wystąpiły tylko wśród ogółu badanych, w ocenach dotyczących korzystności zewnętrznych warunków współdziałania dydaktycznego. Im wyższy poziom osiągnięć w studiach uzyskali badani, tym nieco większy odsetek nisko ocenia atmosferę kontroli i oceny – 10% studentów o niskich, ok. 15% o przeciętnych i ponad 20% o wysokich wynikach w studiach, przy podobnym, znacznym odsetku ocen wysokich ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,134$, $N = 1166$).

Analiza wyników badań umożliwia weryfikację hipotezy i sformułowanie następujących wniosków:

- wystąpiły istotne statystycznie związki między zmiennymi, głównie wśród ogółu badanych i w grupach przeciętnie oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia, chociaż ich kierunki są zróżnicowane;
- preparacja procesu kształcenia – im wyższy poziom osiągnięć w studiach, tym więcej niskich ocen poziomu korzystności wewnętrznych warunków współdziałania (zainteresowanie udzielaniem pomocy nauczycielowi w fazie preparacji), ale także więcej wysokich ocen poziomu racjonalności warunków zewnętrznych (okoliczności umożliwiającą wzajemną pomoc) i ich korzystności (ułatwiają udział studentów);
- realizacja procesu kształcenia – im wyższy poziom osiągnięć w studiach, tym częściej wysoko oceniają wewnętrzne warunki współdziałania, poziom ich racjonalności (motywacja do studiów, systematyczność przygotowywania się studentów i aktywność podczas zajęć) i korzystności (motywacja nauczycieli do pracy, kwalifikacje zawodowe i pedagogiczne), ale także wyżej oceniają warunki zewnętrzne – poziom ich racjonalności (okoliczności realizacji procesu kształcenia, liczba studentów);
- kontrola i ocena procesu kształcenia – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym częściej wysoko oceniają wewnętrzne warunki współdziałania, poziom ich racjonalności (przygotowanie studentów do zaplanowanej kontroli i oceny i umożliwienie jej przeprowadzenia w ustalonym terminie), ale także częściej nisko ich korzystność (umożliwianie przez nauczyciela udziału studentów w ustaleniach w zakresie kontroli i oceny), jak również częściej nisko oceniają zewnętrzne warunki współdziałania, ich korzystność, szczególnie atmosferę kontroli i oceny.

3. Uwarunkowania oceny warunków współdziałania dydaktycznego i jakości kształcenia – cechy studentów i nauczycieli

Wyniki badań przedstawione w tej części pracy stanowią podstawę do weryfikacji założenia, w którym przyjąłam, że ocenę warunków współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia oraz jakość kształcenia wyrażoną poziomem osiągnięć studentów w studiach warunkują cechy studentów – poziom i tryb studiów, środowisko uczelni oraz cechy nauczycieli – tytuł zawodowy/ stopień naukowy, staż pracy, środowisko uczelni.

Z analiz wynika, że wyrażone przez studentów oceny poziomu racjonalności i korzystności warunków wewnętrznych współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji nie są zależne od badanych zmiennych (Tabela 36). Natomiast oceny zewnętrznych warunków współdziałania – poziomu ich racjonalności i korzystności warunkuje środowisko uczelni. Z rozkładu ocen wynika, że większy odsetek studentów z UwB niż z US (41% wobec 32%) wysoko ocenia okoliczności preparacji procesu kształcenia – liczebność grupy, miejsce, czas, ich znaczenie w umożliwianiu wzajemnej pomocy, także w ułatwianiu udziału studentów (40% wobec 29%), a jednocześnie respondenci z UwB wyrażają w tym zakresie mniej ocen niskich – odpowiednio 21% wobec 29% oraz 21% wobec 25%. Występujące związki są istotne statystycznie ($p < 0,02$, $C_{kor} = 0,131$; $p < 0,01$, $C_{kor} = 0,151$; $N = 1166$). Warto tu zwrócić uwagę, że częściej niż co piąty badany nisko ocenia warunki zewnętrzne preparacji, co niewątpliwie utrudnia realizację celów, oddziałuje na jakość uzyskiwanych efektów nie tylko w tej fazie, ale także ze względu na ich współzależność, w kolejnych.

Interesujących spostrzeżeń dostarcza analiza ocen studentów dotyczących warunków wewnętrznych współdziałania dydaktycznego w fazie realizacji. Oceny poziomu ich racjonalności warunkuje w stopniu istotnym statystycznie tryb studiów i środowisko uczelni badanych ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,149$; $p < 0,01$, $C_{kor} = 0,161$; $N = 1166$). Okazuje się, że większy odsetek studentów studiów stacjonarnych, a także studiujących w UwB bardzo wysoko lub wysoko ocenia poziom motywacji studentów do studiów, umiejętność studiowania, systematyczne przygotowywanie się i aktywność podczas zajęć oraz ich znaczenie w ułatwianiu nauczycielom i studentom osiągania celów i pożądaných wyników kształcenia (odpowiednio: 71% i 73%) niż wskazują na to oceny ich kolegów ze studiów niestacjonarnych i studiujących w US (odpowiednio: 65% i 60%), przy znikomym odsetku ocen niskich. Jednak rzetelność takich ocen może budzić wątpliwości. Trzeba podkreślić, że studenci oceniając innych w sposób pośredni oceniali siebie. Dlatego wydaje się, że oceny badanych mają jednak charakter życzeniowy i bardziej odzwierciedlają „ja idealne”, jakimi chcieliby być niż „ja realne”, jakimi są. Ponadto z analiz wynika, że oceny poziomu korzystności warunków wewnętrznych

współdziałania w realizacji procesu kształcenia są zależne od środowiska uczelni badanych ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,164$; $N = 1166$). Studenci z UwB częściej niż z US wyżej oceniają motywację nauczycieli do pracy, kwalifikacje zawodowe, pedagogiczne oraz ich znaczenie w ułatwianiu studentom osiągnięcia celów kształcenia (72% wobec 62%), wyrażają mniej ocen przeciętnych (21% wobec 30%), a także niskich.

Rozkład ocen studentów dotyczących warunków zewnętrznych współdziałania dydaktycznego w fazie realizacji procesu kształcenia, czyli poziomu ich racjonalności wykazuje ich zależność od wszystkich badanych zmiennych. Studenci studiów drugiego stopnia, studiów stacjonarnych, a także studiujący w UwB nieco częściej wysoko oceniają liczbę studentów w grupie wykładowej/ćwiczeniowej oraz jej znaczenie dla ułatwienia nauczycielom i studentom osiągnięcia celów kształcenia (odpowiednio: 65%, 62% i 64%) niż badani ze studiów pierwszego stopnia, studiujący trybem niestacjonarnym i będący studentami US (odpowiednio: 56%, 60% i 55%), przy podobnym odsetku ocen przeciętnych (ok. 25%) we wszystkich grupach ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,113$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,119$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,114$; $N = 1166$). Natomiast oceny poziomu korzystności warunków zewnętrznych współdziałania dydaktycznego w tej fazie warunkuje w stopniu istotnym statystycznie środowisko uczelni ($p < 0,02$, $C_{kor} = 0,123$, $N = 1166$), przy czym większy odsetek badanych z UwB niż z US wysoko ocenia atmosferę zajęć dydaktycznych i jej znaczenie w ułatwianiu osiągnięcia celów kształcenia (74% wobec 65%), występuje mniej ocen przeciętnych (19% wobec 24%), a także niskich.

Analiza ocen studentów dotyczących warunków wewnętrznych współdziałania dydaktycznego w fazie kontroli i oceny, poziomu ich racjonalności wykazuje ich zależność od trybu studiów badanych ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,170$, $N = 1166$). Studenci studiów stacjonarnych częściej wysoko oceniają przygotowanie do zaplanowanej kontroli i oceny, a także umożliwienie nauczycielowi jej przeprowadzenia w ustalonym terminie niż studiujący trybem niestacjonarnym (61% wobec 52%), a także wyrażają mniej ocen przeciętnych. Wyniki badań znajdują potwierdzenie w doświadczeniach z praktyki kształcenia. Poziom przygotowania do kolokwium lub egzaminu studentów studiów stacjonarnych nierzadko jest wyższy. Ponadto respondenci ze studiów drugiego stopnia wyżej oceniają poziom korzystności warunków wewnętrznych współdziałania, częściej przyznają, że nauczyciel umożliwia studentom udział w ustaleniach z zakresu kontroli i oceny (ok. 43% ocen wysokich) podczas gdy takie oceny wyraża ok. 35% badanych ze studiów pierwszego stopnia, przy mniejszym odsetku ocen niskich ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,140$, $N = 1166$).

Oceny warunków zewnętrznych współdziałania dydaktycznego w fazie kontroli i oceny nie są zależne od cech studentów.

TABELA 36. Związek między cechami studentów (S) i nauczycieli (N) a ich oceną warunków współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia*

Cechy badanych		Ocena warunków współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w fazach procesu kształcenia											
		Preparacja				Realizacja				Kontrola i ocena			
		Warunki				Warunki				Warunki			
		Wewnętrzne		Zewnętrzne		Wewnętrzne		Zewnętrzne		Wewnętrzne		Zewnętrzne	
		Poziom											
		Racjonalności	Korzystności	Racjonalności	Korzystności	Racjonalności	Korzystności	Racjonalności	Korzystności	Racjonalności	Korzystności	Racjonalności	Korzystności
		p<	C _{kor}	p<	C _{kor}	p<	C _{kor}	p<	C _{kor}	p<	C _{kor}	p<	C _{kor}	p<	C_{kor}
S	Poziom studiów ^A	-	-	-	-	-	-	0,05	-	-	0,01	-	-
	Tryb studiów ^B	-	-	-	-	0,01	-	0,05	-	0,01	-	-	-
	Uczelnia ^C	-	-	0,02	0,01	0,01	0,01	0,05	0,02	-	-	-	-
N	Tytuł zawodowy/ stopień naukowy ^D	-	0,02	0,02	-	-	-	-	-	-	-	0,02	-
	Staż pracy ^E	0,01	0,05	-	-	-	-	-	-	-	0,05	-	-
	Uczelnia ^C	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,001
													0,564

* – oceny dokonywano w skali 5–1; zastosowano test niezależności χ^2 ; C_{kor}; „-” – związek między zmiennymi nie jest istotny statystycznie; ^A – studia I stopnia, studia II stopnia; ^B – studia stacjonarne, studia niestacjonarne; ^C – Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet w Białymstoku; ^D – mgr, dr, dr hab.; ^E – do 10 lat, 11–20 lat, powyżej 20 lat

Źródło: badania własne

Interesujących spostrzeżeń dostarcza analiza ocen warunków współdziałania dydaktycznego, wyrażonych przez nauczycieli w fazach procesu kształcenia (Tabela 36). Oceny nauczycieli w zakresie poziomu racjonalności wewnętrznych warunków współdziałania w fazie preparacji są zależne od ich stażu pracy ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,566$, $N = 55$). Okazuje się, że im dłuższy staż pracy tym zmniejsza się odsetek nauczycieli bardzo zainteresowanych pomocą studentów w tej fazie – prawie 90% pracujących do 10 lat, 60% – 11–20 lat, 53% – powyżej 20 lat, a jednocześnie wzrasta odsetek ocen niskich. Przyczyny rozkładu ocen mogą być częściowo związane z dużym zaangażowaniem młodych nauczycieli w wypełnianie swoich obowiązków i bardzo dobrymi relacjami ze studentami, ale także z procesem wypalenia zawodowego charakteryzującym niektórych nauczycieli o dłuższym stażu pracy. Ponadto oceny nauczycieli w zakresie poziomu korzystności wewnętrznych warunków współdziałania dydaktycznego są zależne od tytułu zawodowego/stopnia naukowego i stażu pracy ($p < 0,02$, $C_{kor} = 0,541$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,509$, $N = 55$). Zainteresowanie studenta udzielaniem pomocy nauczycielowi w fazie preparacji wyżej oceniają doktorzy habilitowani i badani zatrudnieni powyżej 20 lat niż ich młodsi koledzy. Jednocześnie analizy wykazały, że oceny nauczycieli w zakresie poziomu racjonalności zewnętrznych warunków współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji warunkuje w stopniu istotnym statystycznie ich tytuł zawodowy/stopień naukowy ($p < 0,02$, $C_{kor} = 0,532$, $N = 55$), przy czym doktorzy częściej oceniają wysoko jej okoliczności (55%) niż magistrowie i doktorzy habilitowani (po ok. 28%). Natomiast oceny poziomu korzystności zewnętrznych warunków współdziałania w tej fazie nie są zależne od cech nauczycieli.

Oceny wewnętrznych i zewnętrznych warunków współdziałania dydaktycznego w fazie realizacji nie są zależne od cech nauczycieli, a większość ocenia je wysoko.

W fazie kontroli i oceny tylko nieliczne oceny warunków współdziałania dydaktycznego są zależne od cech nauczycieli. Oceny poziomu korzystności wewnętrznych warunków współdziałania w tej fazie warunkuje staż pracy ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,527$, $N = 55$), przy czym nauczyciele o najkrótszym i najdłuższym stażu pracy częściej umożliwiają studentom udział w ustaleniu zakresu, metody, czasu trwania i terminu kontroli i oceny (odpowiednio: 67% i 50% ocen wysokich, przy niewielkim odsetku ocen niskich) niż pozostali badani. Natomiast oceny poziomu racjonalności warunków zewnętrznych są zależne od tytułu zawodowego/stopnia naukowego badanych ($p < 0,02$, $C_{kor} = 0,501$, $N = 55$). Im wyższa pozycja nauczyciela w hierarchii akademickiej, tym mniejszy odsetek przyznaje, że liczba studentów w kontroli i ocenie oraz czas jej trwania umożliwia w wysokim stopniu obiektywną ocenę poziomu wiedzy i umiejętności wszystkich studentów – 73% magistrów, 42% doktorów, brak takich ocen u doktorów habilitowanych.

Analiza uwarunkowań oceny warunków współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia oraz jakości kształcenia, w kontekście cech badanych upoważnia do weryfikacji hipotezy i sformułowania wniosków:

– cechy studentów:

- oceny warunków współdziałania w fazach procesu kształcenia są zależne głównie od środowiska uczelni, znacznie rzadziej od trybu studiów i ich poziomu;
- faza preparacji – oceny warunków wewnętrznych współdziałania nie są zależne od cech studentów, a oceny warunków zewnętrznych – ich racjonalności i korzystności różnicuje środowisko uczelni (studenci z UwB częściej wysoko oceniają okoliczności preparacji oraz ich znaczenie dla ułatwiania w nich udziału studentów);
- faza realizacji – oceny warunków wewnętrznych współdziałania – poziomu ich racjonalności zależą od trybu studiów i środowiska uczelni (badani ze studiów stacjonarnych, a także z UwB wyżej oceniają motywację do studiów, umiejętność studiowania, przygotowywanie się i aktywność podczas zajęć), a oceny korzystności warunkuje środowisko uczelni (studenci z UwB wyżej oceniają motywację nauczycieli do pracy, kwalifikacje zawodowe i pedagogiczne). Oceny zewnętrznych warunków współdziałania – poziomu ich racjonalności są zależne od wszystkich zmiennych (studenci studiów drugiego stopnia, stacjonarnych, a także z UwB nieco częściej wysoko oceniają liczbę studentów w grupie oraz jej znaczenie dla osiągnięcia pożądaných wyników), a oceny ich korzystności różnicuje środowisko uczelni (studenci z UwB częściej wysoko oceniają atmosferę zajęć, jej znaczenie w ułatwianiu osiągnięcia pożądaných wyników);
- faza kontroli i oceny – oceny warunków wewnętrznych współdziałania – poziomu ich racjonalności są zależne od trybu studiów (studenci studiów stacjonarnych wyżej oceniają przygotowanie do zaplanowanej kontroli i oceny, umożliwienie jej przeprowadzenia w ustalonym terminie), a oceny poziomu ich korzystności różnicuje poziom studiów badanych (studenci drugiego stopnia częściej przyznają, że nauczyciel umożliwia udział w ustaleniach z zakresu kontroli i oceny). Natomiast oceny zewnętrznych warunków współdziałania nie są zależne od cech studentów;

– cechy nauczycieli:

- tylko nieliczne oceny warunków współdziałania zależą od tytułu zawodowego/stopnia naukowego i stażu pracy badanych;
- faza preparacji – oceny warunków wewnętrznych współdziałania – poziomu ich racjonalności są zależne od stażu pracy nauczycieli (im dłuższy tym zmniejsza się zainteresowanie pomocą studentów w preparacji), a ich korzystności warunkuje tytuł zawodowy/stopień naukowy oraz staż pracy (zainteresowa-

nie studentów udzielaniem pomocy nauczycielowi w preparacji wyżej oceniają doktorzy habilitowani i badani zatrudnieni powyżej 20 lat niż ich młodsi koledzy). Oceny zewnętrznych warunków współdziałania – poziomu ich racjonalności zależą od tytułu zawodowego/stopnia naukowego (doktorzy wyżej oceniają okoliczności preparacji oraz możliwości udziału w nich studentów niż magistrowie i doktorzy habilitowani), a oceny ich korzystności nie są zależne od cech badanych;

- faza realizacji – oceny warunków wewnętrznych i zewnętrznych współdziałania dydaktycznego nie są zależne od cech nauczycieli;
- faza kontroli i oceny – oceny warunków wewnętrznych współdziałania – ich racjonalności nie są zależne od cech badanych, a oceny poziomu ich korzystności różnicuje staż pracy (badani o najkrótszym i najdłuższym stażu częściej w wysokim stopniu umożliwiają studentom udział w ustaleniach w zakresie kontroli i oceny). Oceny zewnętrznych warunków – poziom ich racjonalności różnicuje tytuł zawodowy/stopień naukowy (im wyższa pozycja w hierarchii akademickiej, tym mniej wysokich, a więcej niskich ocen obiektywizmu kontroli i oceny).

4. Znaczenie warunków współdziałania dydaktycznego dla jakości kształcenia

Z dokonanych analiz wynika, że poziom racjonalności i korzystności warunków wewnętrznych i zewnętrznych współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji w ocenie badanych jest przeciętny (czasem niższy), a w realizacji oraz kontroli i ocenie – przeciętny lub wyższy. Zwracają uwagę względnie niskie oceny warunków wewnętrznych współdziałania w preparacji, ich racjonalności i korzystności – zainteresowania studentów udziałem i zainteresowania nauczyciela ich aktywnością w tym zakresie, także przeciętny lub nieco wyższy w ocenie badanych poziom motywacji do wypełniania roli studenta lub nauczyciela w fazie realizacji oraz kontroli i oceny, jak również niepokoją podobnie oceniane warunki zewnętrzne współdziałania, ponieważ powoduje to skutki dla realizowanych celów w fazach, uzyskiwanych efektów i jakości kształcenia. A zatem istnieje potrzeba zmian warunków współdziałania nauczycieli i studentów, podniesienia poziomu ich racjonalności i korzystności, co umożliwi wzrost jakości kształcenia.

Niezbędne jest jednak podkreślenie, że warunki współdziałania dydaktycznego są elementem systemu wzajemnie powiązanych z innymi, dlatego poziom ich racjonalności i korzystności w fazach jest współzależny od właściwości innych, analizowanych już składników – celów, podmiotów, przedmiotu, treści, metod, środków, form organizacyjnych, ale także jest wzajemnie powiązany z cechami rezultatów współ-

działania. Ponadto z współzależności faz systemu i z badań wynika, że często przeciętny poziom racjonalności i korzystności warunków współdziałania w fazie preparacji powoduje przeciętny lub wyższy w realizacji, ale także ich poziom w tych fazach skutkuje podobnymi efektami w tym zakresie w fazie kontroli i oceny. Dlatego poziom współdziałania dydaktycznego we współzależnych, powiązanych wzajemnie fazach systemu i ich elementach posiada istotne znaczenie dla uzyskiwanej jakości kształcenia, chociaż nie można nie dostrzegać rangi innych czynników, często niezależnych od uczestników procesu kształcenia.

W badaniach wystąpiły istotne statystycznie związki między wyrażoną przez studentów oceną racjonalności i korzystności warunków współdziałania w fazach procesu kształcenia a poziomem ich osiągnięć w studiach, o zróżnicowanych kierunkach. W fazie preparacji, im wyższy poziom osiągnięć w studiach, tym badani niżej oceniają korzystność warunków wewnętrznych (zainteresowanie studentów udzielaniem pomocy nauczycielowi), ale wyżej warunki zewnętrzne – ich racjonalność i korzystność (okoliczności umożliwiają wzajemną pomoc i ułatwiają udział studentów). Natomiast w fazie realizacji zaznaczyła się prawidłowość – im wyższy poziom osiągnięć w studiach respondentów, tym częściej wysoko oceniają wewnętrzne warunki współdziałania, dotyczące zarówno nauczycieli, jak i studentów, ale także zewnętrzne, związane z okolicznościami. Jednocześnie badani o wysokim poziomie powodzenia w studiach częściej wysoko oceniają wewnętrzne warunki współdziałania w fazie kontroli i oceny, ich racjonalność (przygotowanie do planowanej kontroli i oceny), ale częściej nisko ich korzystność (udział studentów w ustaleniach), jak również niżej niż pozostali oceniają zewnętrzne warunki współdziałania w tej fazie. A więc oceny badanych wskazują także na potrzebne kierunki zmian w zakresie poprawy warunków współdziałania dydaktycznego, co umożliwi lepsze jego efekty i wzrost jakości kształcenia.

Ponadto analizy wykazały, że wyrażone przez studentów oceny warunków współdziałania w fazach procesu kształcenia są zależne głównie od środowiska uczelni (wyżej oceniali studenci z UwB), znacznie rzadziej od trybu studiów (wyżej oceniali studenci studiów stacjonarnych), a w znikomym stopniu od ich poziomu. Natomiast tylko nieliczne oceny warunków współdziałania wyrażone przez nauczycieli są zależne od ich tytułu zawodowego/stopnia naukowego i stażu pracy.



ROZDZIAŁ XIV

Rezultaty współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia a jakość kształcenia w świetle analizy wyników badań

W tej części opracowania analizuję oceny badanych dotyczące poziomu skuteczności i użyteczności rezultatów współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia w grupach studentów i nauczycieli oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w fazach – nisko, przeciętnie lub wysoko. Prezentuję także wyniki badań dotyczące związku między oceną studentów w zakresie rezultatów współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach w każdej z wyodrębnionych grup, a także wśród ogółu badanych. W dalszej części analizuję oceny rezultatów współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia wyrażone przez badanych w zależności od ich cech.

1. Rezultaty współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów i nauczycieli

Rezultaty, to zamierzone i niezamierzone skutki współdziałania dydaktycznego; element systemu powiązany i wzajemnie uwarunkowany jego celami, podmiotami, przedmiotem, treściami, metodami, środkami, formami organizacyjnymi i warunkami we współzależnych fazach¹. Ich ocena może ujmować wiele kryteriów, a jako najistotniejsze w badaniach przyjąłam skuteczność i użyteczność².

W fazie preparacji procesu kształcenia rezultatem współdziałania, zamierzonym skutkiem jest zaprojektowanie zmian w osobowości studentów poprzez określenie celów kształcenia, opracowanie programu kształcenia (sylabusu) z przedmiotu stu-

¹ Zob. rozdz. III, pkt 2.2.3.

² Zob. rozdz. III, pkt 3 oraz 4.4.6.

diów, który umożliwia ich realizację (dokonanie zmian), ale także kontrolę i ocenę wyników. Niezbędne jest m.in. precyzyjne określenie celów kształcenia, dobór treści, metod, środków i form organizacyjnych kształcenia, ustalenie formy i warunków zaliczenia, zalecanej literatury, ponieważ posiada istotne znaczenie dla dalszej pracy nauczyciela i studentów, usprawnia ich wspólne działania. Przyjęłam, że poziom skuteczności rezultatów współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 24 na S. WDNiS w Fazie Preparacji – *Opracowany program kształcenia zawiera szczegółowy plan tego, co, jak i kiedy nauczyciele i studenci będą realizowali w procesie kształcenia*, a poziom ich użyteczności ocena twierdzenia nr 25 – *Opracowany program kształcenia jest przydatny nauczycielom i studentom i ułatwia osiągnięcie ustalonych celów i pożądaných wyników*. Z analiz wyniku (Tabela 37), że badani, niezależnie od ogólnej oceny poziomu współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji różnią się w dokonanych tu ocenach w stopniu istotnym statystycznie. Studenci przeciętnie lub wyżej oceniają skuteczność podjętych działań (program kształcenia zawiera szczegółowy plan tego, co, jak i kiedy będzie realizowane w procesie kształcenia) – średnie: 2,93; 3,56; 4,05, podczas gdy w opinii nauczycieli to poziom wysoki lub bardzo wysoki – średnie: 3,66; 4,04; 4,70. Podobne różnice w ocenie poziomu użyteczności rezultatów współdziałania (program kształcenia jest przydatny nauczycielom i studentom i ułatwia im pracę) – średnie studentów: 3,06; 3,68; 4,19, a nauczycieli – 3,60; 4,21; 4,58. Rezultaty współdziałania są współzależne od innych elementów systemu fazy preparacji i dlatego przeciętny lub wyższy poziom ich skuteczności i użyteczności w ocenie studentów, a wysoki w opinii nauczycieli jest warunkowany także ich właściwościami, ale również (z uwagi na cykliczność faz) jakością efektów z poprzedniej, a te z kolei oddziałują na realizację.

Rezultaty współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazie realizacji, to dokonane zmiany w osobowości studentów, wynik wzajemnej pomocy w osiągnięciu ustalonych celów kształcenia i pożądaných efektów kształcenia. W badaniach poziom skuteczności rezultatów współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 24 na S. WDNiS w Fazie Realizacji – *Nauczyciele i studenci pomagają sobie w realizacji całego programu kształcenia z przedmiotu studiów*, a poziom użyteczności ocena twierdzenia nr 25 – *Zrealizowanie programu z przedmiotu studiów umożliwia nauczycielom i studentom osiągnięcie ustalonych celów kształcenia i uzyskanie pożądaných wyników*. Okazuje się, że również w tej fazie studenci niżej niż nauczyciele oceniają jakość uzyskiwanych tu efektów (Tabela 37). Studenci sytuują na poziomie przeciętnym lub wyższym wzajemną pomoc nauczycieli i studentów w zrealizowaniu całego programu kształcenia z przedmiotu studiów – średnie: 2,49; 3,23; 3,96, gdy tymczasem oceny nauczycieli wskazują na poziom przeciętny lub wysoki – średnie: 2,92; 3,50; 4,35. Podobne różnice w ocenach użyteczności

rezultatów współdziałania (zrealizowanie programu kształcenia umożliwi nauczycielom i studentom osiągnięcie celów kształcenia i pożądaných wyników) – średnie odpowiednio: 2,80; 3,53; 4,11 oraz 3,42, 4,00, 4,41 ($p < 0,01$, $p < 0,01$ i $p < 0,05$). A więc poziom skuteczności i użyteczności rezultatów współdziałania dydaktycznego w fazie realizacji jest w ocenie badanych przeciętny lub wysoki, ale trzeba podkreślić, że jest warunkowany także właściwościami i innych elementów systemu, jak również efektami z fazy preparacji, a te oddziałują na jakość efektów w kolejnych.

TABELA 37. Wyniki współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N) oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS)*

Oceny rezultatów współdziałania dydaktycznego N i S – jakość efektów			Średnia arytmetyczna ocen w fazach procesu kształcenia								
			Preparacja			Realizacja			Kontrola i ocena		
			-WDNiS	WDNiS	+WDNiS	-WDNiS	WDNiS	+WDNiS	-WDNiS	WDNiS	+WDNiS
Poziom	Skuteczności	S	2,93	3,56	4,05	2,49	3,23	3,96	2,59	3,28	4,00
		N	3,66	4,04	4,70	2,92	3,50	4,35	2,93	3,81	4,11
		$p < **$	0,01	0,01	0,01	-	0,05	0,01	0,05	0,01	-
	Użyteczności	S	3,06	3,68	4,19	2,80	3,53	4,11	2,42	3,16	3,92
		N	3,60	4,21	4,58	3,42	4,00	4,41	2,62	3,50	4,00
		$p < **$	0,05	0,01	0,01	0,01	0,01	0,05	-	0,05	-

* – oceny dokonywano w skali 5–1; ** – istotność różnic między średnimi arytmetycznymi, statystyka Z ; „-” – brak istotnych statystycznie różnic między średnimi arytmetycznymi

Źródło: badania własne

Kontrola i ocena dokonanych zmian w osobowości studentów jest rezultatem współdziałania w kolejnej fazie. Niezbędne jest m.in. ujawnienie ewentualnych różnic między stanem rzeczywistym procesu i wyników kształcenia i pożądanym (określonym w celach i efektach kształcenia), ustalenie ich przyczyn i możliwości wyeliminowania, a także wskazanie sposobów działania uczestników procesu kształcenia, które zwiększałyby ich efektywność. W badaniach przyjąłem, że poziom skuteczności rezultatów współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyraża ich ocena (5–1) twierdzenia nr 24 na S.WDNiS w Fazie Kontroli i oceny – *Kontrola i ocena umożliwia nauczycielom i studentom precyzyjne ustalenie różnic między rzeczywistym stanem procesu i wyników kształcenia (co student wie, umie i potrafi wykonać) i stanem pożądanym, określonym w celach kształcenia (co student powinien wiedzieć, umieć i potrafić wykonać)*, a poziom ich użyteczności ocena twierdzenia nr 25 – *Kontrola i ocena umożliwia nauczycielom i studentom ustalenie przyczyn występujących braków w zakresie wiedzy i umiejętności studentów i określa działania, które powinni podjąć, aby zwiększyć swoją efektywność*. Ponownie, tak jak w poprzednich

fazach procesu kształcenia wyniki analiz wykazują, że studenci oceniają niżej niż nauczyciele jakość uzyskiwanych tu efektów (Tabela 37). Znaczące różnice wystąpiły wśród nauczycieli i studentów nisko (-WDNiS) i przeciętnie (WDNiS) oceniających ogólny poziom współdziałania w tej fazie, a dotyczą poziomu skuteczności rezultatów współdziałania (kontrola i ocena umożliwia ustalenie różnic między tym, co student powinien wiedzieć, umieć i potrafić wykonać, a tym co wie, umie i potrafi) – średnie studentów: 2,59; 3,28, a nauczycieli: 2,93; 3,81 ($p < 0,01$ i $p < 0,05$), chociaż – jak podkreśla K. Denek – powinnością nauczyciela akademickiego jest „takie ocenianie postępów w nauce studentów, które ich rozwija, dzięki wskazywaniu im, co mogli, a co osiągnęli, z czego zrezygnowali”³. Zwracają uwagę względnie niskie i podobne oceny studentów i nauczycieli dotyczące poziomu użyteczności rezultatów współdziałania (kontrola i ocena umożliwia ustalenie przyczyn braków w zakresie wiedzy i umiejętności studentów i określa działania, które powinni podjąć nauczyciele i studenci, aby zwiększyć swoją efektywność) – średnie studentów: 2,42; 3,16 i 3,92, a nauczycieli: 2,62; 3,50 i 4,00. Z praktyki wynika, że przedstawienie wyników egzaminu czy kolokwium zaliczeniowego, często niestety z powodu ograniczeń czasowych, nie jest połączone z ich omówieniem wraz ze studentami – wskazaniem najczęściej występujących błędów i wspólną refleksją nad ich przyczynami, ale także określeniem tego, co studenci opanowali najlepiej. A ten rodzaj sprzężenia zwrotnego jest bardzo korzystny, ponieważ zapewnia refleksję nad efektywnością własnych i wspólnych działań, a także umożliwia wprowadzanie odpowiednich zmian w działaniach podejmowanych w przyszłości. A zatem poziom skuteczności i użyteczności rezultatów współdziałania w fazie kontroli i oceny w ocenie badanych jest przeciętny lub wyższy, chociaż trzeba zauważyć, że jakość efektów jest wzajemnie warunkowana właściwościami pozostałych elementów systemu w tej fazie, ale również (ze względu na współzależność faz), efektami z preparacji i realizacji.

Analiza wyników oceny rezultatów współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia, przy przyjętym rozumieniu ich skuteczności i użyteczności upoważnia do sformułowanie następujących wniosków:

- skuteczność i użyteczność rezultatów współdziałania w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów jest na poziomie przeciętnym lub wyższym, a w opinii nauczycieli – przeciętnym lub wysokim;
- w fazie preparacji, pomimo różnic (studenci – przeciętnie, a nauczyciele – wysoko) badani wyżej ocenili poziom użyteczności rezultatów współdziałania (przydatność opracowanego programu kształcenia w osiągnięciu celów i pożą-

³ K. Denek, *Podstawowe powinności nauczycieli akademickich*, (w:) A. J. Sowiński (red.), *Kultura pedagogiczna w oglądzie pedagogicznym*, Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej, t. 31, Szczecin 2009, s. 180.

danych wyników) niż poziom ich skuteczności (program kształcenia zawiera szczegółowy plan tego, co, jak i kiedy będzie realizowane w procesie kształcenia);

- w fazie realizacji, pomimo różnic (studenci – przeciętnie lub wyżej, a nauczyciele – wysoko), badani wyżej ocenili poziom użyteczności rezultatów współdziałania (zrealizowanie programu kształcenia umożliwia osiągnięcie celów i pożądanych wyników), niż ich skuteczność (nauczyciele i studenci pomagają sobie w zrealizowaniu całego programu kształcenia);
- w fazie kontroli i oceny, przy niewielkich różnicach, badani przeciętnie ocenili jakość efektów w zakresie skuteczności rezultatów współdziałania (kontrola i ocena umożliwia ustalenie różnic między tym, co student powinien wiedzieć, umieć i potrafić wykonać, a tym co wie, umie i potrafi), a niżej poziom ich użyteczności (kontrola i ocena umożliwia ustalenie przyczyn braków w zakresie wiedzy i umiejętności studentów i określa działania, które powinni podjąć nauczyciele i studenci, aby zwiększyć swoją efektywność);
- rezultaty współdziałania są elementem systemu wzajemnie powiązanych z innymi, dlatego poziom ich skuteczności i użyteczności w fazach jest uwarunkowany właściwościami pozostałych składników – celów, podmiotów, przedmiotu, treści, itd.

2. Skuteczność i użyteczność rezultatów współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów a jakość kształcenia wyrażona poziomem ich osiągnięć w studiach

W tej części pracy dokonuję weryfikacji hipotezy o istnieniu związku między rezultatami współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach w grupie badanych oceniających ogólny poziom współdziałania dydaktycznego – nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS), a także wśród ogółu.

Rezultaty badań wykazują, że oceny skuteczności i użyteczności rezultatów współdziałania w fazie preparacji procesu kształcenia nie są zależne od poziomu osiągnięć w studiach badanych (Tabela 38). Natomiast w grupie studentów oceniających przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS) ogólny poziom współdziałania dydaktycznego w fazie realizacji istnieją istotne statystycznie związki między badanymi zmiennymi. Okazuje się, że im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, przeciętnie oceniających poziom współdziałania w tej fazie, tym występuje mniej

wysokich ocen poziomu skuteczności uzyskiwanych rezultatów (udzielania wzajemnej pomocy w realizacji całego programu kształcenia) – ok. 45% wśród studentów o niskiej średniej, a jednocześnie prawie 30% w grupie o wysokim powodzeniu w studiach ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,228$, $N = 1166$). Odmierna zależność wystąpiła w grupie badanych wysoko oceniających poziom współdziałania – im wyższa średnia studiów, tym więcej ocen wysokich w analizowanym zakresie, a także mniej przeciętnych ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,220$, $N = 1166$). Ponadto z analiz wynika, że im wyższy poziom powodzenia w studiach, tym częściej badani przyznają (przeciętnie oceniający poziom współdziałania), że zrealizowanie programu w wysokim stopniu umożliwia osiągnięcie pożądanych wyników – 37% ocen wysokich wśród studentów słabych, a jednocześnie ponad 55% w pozostałych grupach ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,212$, $N = 1166$). Podobny związek, ale słabiej zaznaczony i przy wyższym odsetku ocen wysokich wystąpił wśród studentów wysoko oceniających poziom współdziałania w tej fazie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,187$, $N = 1166$).

TABELA 38. Związek między oceną rezultatów współdziałania dydaktycznego wyrażoną przez studentów oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS) a poziomem ich osiągnięć w studiach*

Ocena rezultatów współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w fazach procesu kształcenia			Ocena poziomu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia														
			-WDNiS			WDNiS			+WDNiS			Ogółem N=1166					
			Poziom osiągnięć w studiach														
			Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis	Wys	Śr	Nis			
p<			C _{kor}			p<			C _{kor}			p<			C _{kor}		
Preparacja	Poziom	Skuteczności	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Użyteczności	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Realizacja	Poziom	Skuteczności	-	0,05	0,228	0,05	0,220	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Użyteczności	-	0,05	0,212	0,05	0,187	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kontrola i ocena	Poziom	Skuteczności	-	-	-	-	-	0,05	0,135	-	-	-	-	-	-	-	-
		Użyteczności	0,02	0,265	0,05	0,204	-	-	0,01	0,188	-	-	-	-	-	-	-

* – oceny dokonywano w skali 5–1; zastosowano test niezależności χ^2 , C_{kor} ; „-” – związek między zmiennymi nie jest istotny statystycznie

Źródło: badania własne

Analiza uzyskanych związków między zmiennymi w fazie kontroli i oceny, w wyodrębnionych grupach badanych, a także wśród ogółu wskazuje na występowanie prawidłowości – im wyższy poziom osiągnięć w studiach studentów, tym niżej oceniają poziom skuteczności i użyteczności uzyskiwanych rezultatów. Spośród ogółu

badanych, prawie połowa o niskiej średniej przyznaje, że kontrola i ocena w wysokim stopniu umożliwia nauczycielom i studentom ustalenie różnic między rzeczywistym i pożądanym stanem procesu i efektów kształcenia, a tylko niewielki odsetek wyraża oceny niskie, podczas gdy w grupie o wysokim poziomie osiągnięć odnotowano 40% ocen wysokich, ale także prawie 20% niskich. Ustalony związek między zmiennymi jest istotny statystycznie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,135$, $N = 1166$). Podobnie w ocenach poziomu użyteczności rezultatów współdziałania. Ponad 44% studentów o niskim powodzeniu w studiach wysoko ocenia możliwość ustalenia przyczyn braków w wiedzy i umiejętnościach studentów (w tym określenie działań, które powinni podjąć, aby zwiększyć swoją efektywność), przy niewielkim odsetku ocen niskich, gdy tymczasem wśród badanych o wysokim poziomie osiągnięć wystąpiło tu ok. 30% ocen wysokich, ale także ponad 27% niskich ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,188$, $N = 1166$). Istotne statystycznie związki między zmiennymi, potwierdzające wskazaną prawidłowość zaznaczyły się także w ocenach badanych nisko i przeciętnie oceniających ogólny poziom współdziałania w tej fazie ($p < 0,02$, $C_{kor} = 0,265$, $N = 324$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,204$, $N = 492$). A zatem okazuje się, że studenci o wysokiej średniej są bardziej krytyczni w swych ocenach. Obserwacja praktyki potwierdza ich rzetelne przygotowywanie się do zajęć, zaliczeń, egzaminów, bardzo dobre rozpoznanie zakresu treści objętych kontrolą i oceną, ale także silną motywację do wykazania się swoimi kompetencjami. Jednocześnie są także studenci zwykle słabiej przygotowani, nastawieni na uzyskanie najniższej oceny pozytywnej, przy możliwie najmniejszym wysiłku intelektualnym. Niestety, jak już wskazywałam, liczba studentów w grupach wykładowych, ćwiczeniowych, a także czas, który nauczyciel może przeznaczyć na działania kontrolno-oceniające ogranicza ich skuteczność i użyteczność, a czasem wręcz sprzyja pobieżnej kontroli, ograniczaniu, minimalizacji wymagań i łagodności w ocenianiu.

Analiza wyników badań dostarcza przesłanek do weryfikacji przyjętej hipotezy i sformułowania następujących wniosków:

- ustalono niewiele istotnych statystycznie związków między badanymi zmiennymi w fazie realizacji oraz kontroli i oceny, a ich brak w preparacji;
- realizacja procesu kształcenia – im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym mniej wysokich ocen poziomu skuteczności rezultatów współdziałania (udzielania wzajemnej pomocy w realizacji całego programu kształcenia), a jednocześnie więcej wysokich ocen ich użyteczności (zrealizowanie programu w wysokim stopniu umożliwia osiągnięcie pożądaných wyników);
- kontrola i ocena procesu kształcenia – im wyższy poziom osiągnięć w studiach, tym niżej studenci oceniają poziomu skuteczności rezultatów współdziałania (kontrola i ocena umożliwia nauczycielom i studentom ustalenie różnic między rzeczywistym i pożądanym stanem procesu i wyników kształcenia) i ich uży-

teczności (ustalenie przyczyn braków w wiedzy i umiejętnościach studentów i określenie działań, które powinni podjąć, aby zwiększyć swoją efektywność).

3. Uwarunkowania oceny rezultatów współdziałania dydaktycznego i jakości kształcenia – cechy studentów i nauczycieli

Wyniki badań z tej części pracy stanowią podstawę do weryfikacji założenia, w którym przyjąłam, że ocenę rezultatów współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia oraz jakość kształcenia wyrażoną poziomem osiągnięć studentów w studiach warunkują cechy studentów – poziom i tryb studiów, środowisko uczelni oraz cechy nauczycieli – tytuł zawodowy/stopień naukowy, staż pracy, środowisko uczelni.

Z analiz wynika, że wyrażone przez studentów oceny rezultatów współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji – poziomu ich skuteczności są zależne od poziomu studiów i środowiska uczelni (Tabela 39). Studenci studiów pierwszego stopnia, a także z UwB częściej wysoko oceniają opracowany program kształcenia, jego precyzję w zakresie tego, co, jak i kiedy nauczyciele i studenci będą realizowali w procesie kształcenia (po 60%) niż studenci studiów drugiego stopnia i studium w US (50% i 48%), przy mniejszym odsetku ocen przeciętnych i podobnym niskich (po ok. 15%), a ustalone związki są istotne statystycznie ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,138$; $p < 0,01$, $C_{kor} = 0,154$; $N = 1166$). Podobnie w ocenach poziomu użyteczności rezultatów współdziałania w tej fazie – ponownie studenci studiów pierwszego stopnia, a także z UwB częściej wysoko oceniają przydatność opracowanego programu kształcenia dla osiągania pożądanych wyników (63% i 65%) niż ich koledzy (58% i 52%), wyrażają także mniej ocen przeciętnych, przy podobnym odsetku niskich – po ok. 10% ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,117$; $p < 0,01$, $C_{kor} = 0,202$; $N = 1166$).

W fazie realizacji oceny rezultatów współdziałania, ich skuteczności i użyteczności warunkuje środowisko uczelni badanych – studenci z UwB częściej niż z US wysoko oceniają wzajemną pomoc nauczycieli i studentów w realizacji całego programu kształcenia (42% wobec 34%), ale także występuje tu mniejszy odsetek ocen niskich (16% wobec 21%), a występujący tu związek jest istotny statystycznie ($p < 0,01$, $C_{kor} = 0,140$; $N = 1166$). Podobna, aczkolwiek wyraźniej zaznaczona zależność, wystąpiła w ocenach poziomu użyteczności rezultatów współdziałania w tej fazie – badani z UwB częściej wysoko oceniają znaczenie zrealizowania programu z przedmiotu studiów dla uzyskania pożądanych wyników (56% wobec 44%), wyrażają mniej ocen przeciętnych (34% wobec 44%) i podobny odsetek niskich ($p < 0,001$, $C_{kor} = 0,162$; $N = 1166$).

W fazie kontrolno-oceniającej procesu kształcenia, wyrażone przez studentów oceny rezultatów współdziałania dydaktycznego – poziomu ich skuteczności i użyteczności nie wykazują związku z badanymi zmiennymi.

TABELA 39. Związek między cechami studentów (S) i nauczycieli (N) a ich oceną rezultatów współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia*

Cechy badanych		Ocena rezultatów współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w fazach procesu kształcenia													
		Preparacja				Realizacja				Kontrola i ocena					
		Poziom													
		Skuteczności		Użyteczności		Skuteczności		Użyteczności		Skuteczności		Użyteczności			
p<		C _{kor}		p<		C _{kor}		p<		C _{kor}		p<		C _{kor}	
S	Poziom studiów ^A	0,01	0,138	0,05	0,117	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Tryb studiów ^B	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Uczelnia ^C	0,01	0,154	0,01	0,202	0,01	0,140	0,001	0,162	-	-	-	-	-	-
N	Tytuł zawodowy/ stopień naukowy ^D	-	-	-	-	0,05	0,451	0,05	0,446	0,05	0,512	0,05	0,503	0,05	0,503
	Staż pracy ^E	-	-	-	-	-	-	-	-	0,05	0,521	0,05	0,513	0,05	0,513
	Uczelnia ^C	-	-	-	-	-	-	-	-	0,01	0,552	0,05	0,417	0,01	0,417

* – oceny dokonywano w skali 5–1; zastosowano test niezależności χ^2 ; C_{kor}: „-” – związek między zmiennymi nie jest istotny statystycznie; ^A – studia I stopnia, studia II stopnia; ^B – studia stacjonarne, studia niestacjonarne; ^C – Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet w Białymstoku; ^D – mgr, dr, dr hab.; ^E – do 10 lat, 11–20 lat, powyżej 20 lat

Źródło: badania własne

Obszarem zainteresowań w badaniach były także uwarunkowania ocen rezultatów współdziałania dydaktycznego wyrażonych przez nauczycieli w fazach procesu kształcenia (Tabela 39). Okazuje się, że oceny nauczycieli w fazie preparacji nie są zależne od badanych zmiennych. Prawie 80% badanych wysoko ocenia zawartość opracowanego programu kształcenia, jak również jego przydatność w ułatwianiu nauczycielom i studentom osiągnięcia pożądaných wyników, przy znikomym odsetku ocen niskich. Warto zauważyć, że oceny studentów w tych zakresach, jak już wykazałam, są znacznie niższe niż nauczycieli, a różnice między średnimi ocenami są istotne statystycznie⁴. Nauczyciele oceniali tu w sposób pośredni rezultaty własnej pracy i dlatego, jak można przypuszczać ich oceny są prawdopodobnie zawyżone, zdominowane bardziej stanem pożądanym niż rzeczywistym.

W fazie realizacji procesu kształcenia, wyrażone przez nauczycieli oceny poziomu skuteczności i użyteczności rezultatów współdziałania dydaktycznego wykazują związek z tytułem zawodowym/stopniem naukowym badanych. Im wyższa pozycja badanych w hierarchii akademickiej, tym maleje odsetek wysoko oceniających wzajemną pomoc nauczycieli i studentów w realizacji całego programu z przedmiotu studiów (80% ocen wysokich wśród magistrów, 54% w grupie doktorów i ok. 15% – doktorzy

⁴ Por. Tabela 37.

habilitowani, przy wzrastającym odsetku ocen przeciętnych, odpowiednio – 20%, 45% i 85% i braku niskich), ale także maleje odsetek nauczycieli wskazujących, że zrealizowanie programu z przedmiotu studiów umożliwi na wysokim poziomie osiągnięcie pożądaných wyników (ponad 86% ocen wysokich wśród magistrów, 78% w grupie doktorów i ok. 57% – doktorzy habilitowani, przy wzrastającym odsetku ocen przeciętnych, odpowiednio – 13%, 21% i 43% i braku niskich). Występujące związki między zmiennymi są istotne statystycznie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,451$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,446$; $N = 55$). Przeprowadzone wcześniej analizy wykazały, że oceny studentów w tych zakresach są niższe niż nauczycieli, co znajduje także potwierdzenie w istotnych statystycznie różnicach między średnimi arytmetycznymi⁵.

Natomiast w fazie kontrolno-oceniającej procesu kształcenia, oceny nauczycieli w zakresie skuteczności i użyteczności rezultatów współdziałania dydaktycznego są zależne od wszystkich badanych zmiennych. Okazuje się, że magistrowie i doktorzy habilitowani (86% i 71%), a także nauczyciele o najkrótszym i najdłuższym stażu pracy (80% i 68%) częściej przyznają, iż kontrola i ocena w wysokim stopniu umożliwia ustalenie różnic między rzeczywistym i pożądanym stanem procesu i wyników kształcenia niż wynika to z ocen ich kolegów, odpowiednio: 54%, 40%, ale także doktorzy oraz badani o stażu 11–20 lat i wyższym wyrażają po ok. 15% ocen niskich. Jednocześnie nauczyciele zatrudnieni w UwB częściej wyrażają w tym zakresie oceny wysokie – 73% (przy znikomym odsetku niskich) niż badani z US – 30%, ale odnotowano tu 40% ocen niskich. Wskazane tu związki są istotne statystycznie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,512$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,521$; $p < 0,01$, $C_{kor} = 0,552$; $N = 55$). Podobnie, w przypadku związków między oceną poziomu użyteczności i badanymi zmiennymi. Magistrowie częściej (73%) niż doktorzy i doktorzy habilitowani (po ok. 40%) wysoko oceniają przydatność działań kontrolno-oceniających do ustalenia przyczyn braków w wiedzy i umiejętnościach studentów (w tym określenia działań, które powinni podjąć, aby zwiększyć swoją efektywność), wyrażają mniej ocen przeciętnych (26% wobec 39% i 43%), ale także brak w tej grupie niskich, podczas gdy w pozostałych odnotowano po ok. 15–20%. Ponownie nauczyciele z UwB, częściej niż z US wyrażają w tym zakresie więcej ocen wysokich (57% wobec 20%), ale także mniej niskich (6% wobec 40%). Ustalone związki między badanymi zmiennymi są istotne statystycznie ($p < 0,05$, $C_{kor} = 0,503$; $p < 0,05$, $C_{kor} = 0,515$; $p < 0,01$, $C_{kor} = 0,417$; $N = 55$). Badania wykazują, że młodzi nauczyciele – o względnie krótkim stażu pracy – wyżej niż pozostali badani oceniają przydatność kontroli i oceny do określenia przyczyn braków w wiedzy i umiejętnościach studentów. Z praktyki wynika, że właśnie ta grupa nauczycieli realizuje zajęcia ćwiczeniowe i warsztatowe, które zapewniają częstszy i bliższy kontakt ze studentami, umożli-

⁵ Ibidem.

wiają rozpoznanie stanu przygotowania, a także wykazanie się wiedzą i umiejętnościami przez wielu studentów. Kolejne spotkania są szansą na aktywizowanie studentów i podejmowanie działań korekcyjnych przez nauczyciela, a także przez studentów. Natomiast realizacja zajęć wykładowych nie sprzyja systematycznej pracy studentów, a rezultaty egzaminu, jak już wykazywałam, są niestety bardzo rzadko omawiane ze wszystkimi studentami, chociaż takie sprzężenie zwrotne jest bardzo potrzebne.

Analiza ocen poziomu skuteczności i użyteczności rezultatów współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia oraz jakości kształcenia, w kontekście cech studentów i nauczycieli upoważnia do weryfikacji hipotezy i sformułowania wniosków:

– cechy studentów:

- oceny rezultatów współdziałania warunkuje głównie środowisko uczelni, a w niewielkim stopniu poziom studiów;
- faza preparacji – oceny poziomu skuteczności i użyteczności rezultatów współdziałania warunkuje poziom studiów i środowisko uczelni (studenci studiów pierwszego stopnia, a także z UwB częściej wysoko oceniają opracowany program kształcenia, a także jego przydatność dla osiągnięcia pożądanych wyników);
- faza realizacji – oceny poziomu skuteczności i użyteczności rezultatów współdziałania warunkuje środowisko uczelni (studenci z UwB częściej niż z US wysoko oceniają wzajemną pomoc nauczycieli i studentów w realizacji całego programu kształcenia, a także jego znaczenie dla uzyskania pożądanych wyników);
- faza kontroli i oceny – oceny rezultatów współdziałania nie są zależne od badanych zmiennych;

– cechy nauczycieli:

- oceny rezultatów współdziałania warunkuje głównie tytuł zawodowy/stopień naukowy badanych, a w znikomym stopniu staż pracy i środowisko uczelni;
- faza preparacji – oceny rezultatów współdziałania nie są zależne od cech nauczycieli;
- faza realizacji – oceny poziomu skuteczności i użyteczności rezultatów współdziałania warunkuje tytuł zawodowy/stopień naukowy badanych (im wyższa pozycja w hierarchii akademickiej, tym maleje odsetek wysoko oceniających wzajemną pomoc nauczycieli i studentów w realizacji całego programu z przedmiotu studiów, a także wskazujących, że zrealizowanie programu z przedmiotu studiów umożliwia na wysokim poziomie osiągnięcie pożądanych wyników);
- faza kontroli i oceny – oceny poziomu skuteczności i użyteczności rezultatów współdziałania warunkują wszystkie badane zmienne. Magistrowie i doktorzy

habilitowani, a także nauczyciele o najkrótszym i najdłuższym stażu pracy częściej przyznają, iż kontrola i ocena w wysokim stopniu umożliwia precyzyjne ustalenie różnic między rzeczywistym i pożądanym stanem procesu i wyników kształcenia. Ponadto magiŝtrowie, częściej niŝ pozostali badani, wysoko oceniają przydatność działań kontrolno-oceniających do ustalenia przyczyn braków w wiedzy i umiejętnościach studentów. Nauczyciele z UwB wyrażają więcej wysokich ocen rezultatów współdziałania we wskazanych tu zakresach.

4. Znaczenie rezultatów współdziałania dydaktycznego dla jakości kształcenia

Wyniki badań wykazały, ŝe skuteczność i użyteczność rezultatów współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów jest na poziomie przeciętnym lub wyższym, a w opinii nauczycieli – przeciętnym lub wysokim. Pomimo występujących różnic, badani wyŝej ocenili jakość uzyskiwanych efektów w fazie preparacji, a niŝej w realizacji oraz kontroli i ocenie. Zwraca uwagę przeciętny poziom wzajemnej pomocy nauczycieli i studentów w zrealizowaniu całego programu kształcenia, chociaŝ nauczyciele oceniają wyŝej. Nie moŝe satysfakcjonować przeciętny poziom skuteczności współdziałania uczestników procesu kształcenia w fazie kontroli i oceny w ustalaniu różnic między rzeczywistym i pożądanym stanem wiedzy i umiejętności studentów, jak równieŝ w zakresie okreŝlania przyczyn braków i luk, poniewaŝ posiada to istotne znaczenie dla jakości kształcenia i dlatego wynika stąd potrzeba zmian.

Trzeba jednak zauwaŝyć, ŝe rezultaty współdziałania dydaktycznego są elementem systemu wzajemnie uwarunkowanym innymi, a poziom ich skuteczności i użyteczności w fazach jest współzależny od właściwości pozostałych, analizowanych juŝ składników – celów, podmiotów, przedmiotu, treści, metod, środków, form organizacyjnych i warunków, w których dominuje przeciętna jakość uzyskiwanych efektów współdziałania. Jednocześnie fazy systemu są współzależne, wzajemnie się warunkują i dlatego przeciętny lub wyŝszy poziom skuteczności i użyteczności rezultatów współdziałania w fazie preparacji warunkuje podobną jakość efektów w realizacji, te z kolei porównywalne efekty w fazie kontroli i oceny. Cykliczność faz systemu współdziałania powoduje, ŝe jeŝli nie nastąpią zmiany, to jakość uzyskanych efektów z kontroli i oceny warunkuje kolejną preparację, ta realizację itd. A zatem poziom współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów we wszystkich fazach systemu i ich elementach warunkuje uzyskiwaną jakość kształcenia, chociaŝ istotne jest takŝe znaczenie innych uwarunkowań, niezaleŝnych od nauczycieli i studentów.

Potrzeba zmian poziomu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia w zakresie uzyskiwanych rezultatów wynika także i z innych analiz. Badania wykazały, że im wyższy poziom osiągnięć w studiach badanych, tym niżej oceniają wzajemną pomoc nauczycieli i studentów w zrealizowaniu całego programu, ale także wyżej oceniają jego przydatność w osiąganiu pożądaných wyników. Jednocześnie w fazie kontroli i oceny wyraźnie zaznaczyła się prawidłowość – im wyższy poziom osiągnięć w studiach, tym niżej studenci oceniają poziom skuteczności i użyteczności uzyskiwanych tu rezultatów. A więc poziom współdziałania uczestników procesu kształcenia w tym zakresie często nie spełnia oczekiwań studentów o wysokim powodzeniu w studiach, a zadowala ich kolegów o niskich rezultatach. Można sądzić, że wysoki poziom osiągnięć w studiach jest jednak bardziej warunkowany innymi czynnikami, a w niewielkim stopniu poziomem współdziałania dydaktycznego w analizowanym tu zakresie. Oznacza to, że zasoby warunkujące wzrost jakości kształcenia tkwiące w relacjach współdziałania uczestników procesu kształcenia są wykorzystywane na niezadowalającym poziomie i dlatego istnieje potrzeba zmian.

Dokonane analizy wykazały, że wyrażone przez studentów oceny rezultatów współdziałania dydaktycznego oraz jakość kształcenia warunkuje w fazie preparacji poziom studiów i środowisko uczelni badanych (studenci studiów pierwszego stopnia, a także z UwB oceniają wyżej), w jego realizacji – środowisko uczelni (badani z UwB oceniają wyżej), a w kontroli i ocenie zmienne są niezależne. Natomiast oceny nauczycieli są zależne w fazie realizacji od tytułu zawodowego/stopnia naukowego (im wyższa pozycja w hierarchii akademickiej, tym mniej wysokich ocen), a w kontroli i ocenie od tytułu zawodowego/stopnia naukowego, stażu pracy i środowiska uczelni (magistrowie oraz doktorzy habilitowani, nauczyciele o najkrótszym i najdłuższym stażu, a także zatrudnieni w UwB częściej wysoko oceniają skuteczność rezultatów współdziałania), a jednocześnie magistrowie, częściej niż pozostali badani, a także pracujący w UwB wyżej oceniają ich użyteczność.

■

ROZDZIAŁ XV

Uwarunkowania współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów oraz jakości kształcenia w fazach procesu kształcenia w ocenie badanych

W tej części pracy przedstawiam oceny badanych i niektóre uzasadnienia dotyczące potrzeby i zakresu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia, jego uwarunkowań – sprzyjających i utrudniających, związanych z właściwościami nauczycieli, studentów, a także z okolicznościami, jak również wskazywane propozycje zmian. Niektórzy nauczyciele i studenci przedstawili uzasadnienie dokonanej oceny zawierające jeden lub więcej elementów, a chociaż niektórzy pominęli je, to ogólna suma wskazań w każdej fazie procesu kształcenia przekroczyła liczbę osób, które udzieliły odpowiedzi. W związku z tym, w tabelach zawierających wyniki badań w tym rozdziale, przy obliczaniu wskaźników procentowych dotyczących odsetka badanych wyrażających w swych ocenach poszczególne stanowiska w fazach procesu kształcenia i w wyodrębnionych wewnątrz nich, w dalszych analizach szczegółowych kategoriach uzasadnień przyjęłam, że 100% stanowi suma wszystkich wskazań, większa niż liczba osób, które udzieliły odpowiedzi na to pytanie.

1. Potrzeba i zakres współdziałania dydaktycznego

Badani dokonywali oceny potrzeby współdziałania dydaktycznego nauczycieli akademickich i studentów w fazach procesu kształcenia ustosunkowując się do pytania zamkniętego o charakterze skali wyposażonej w kontinuum ocen: 5 – bardzo wysoko, 4 – raczej wysoko, 3 – przeciętnie, 2 – raczej nisko, 1 – bardzo nisko, a jednocześnie mogli uzasadnić swoją ocenę, ale także wskazać preferowane przez siebie zakresy współdziałania. Analiza sformułowanych uzasadnień potrzeby współdziałania dydaktycznego, zawartych w wolnych wypowiedziach, umożliwiła wyodrębnienie w fazach procesu kształcenia grup studentów i nauczycieli prezentujących w swych ocenach następujące stanowiska: współdziałanie dydaktyczne jest potrzebne

– zapewnia korzyści studentom; zapewnia korzyści nauczycielom; zapewnia korzyści obu grupom; jest potrzebne, ale jest niewielkie lub brak; nie jest potrzebne.

Rezultaty przeprowadzonych analiz dotyczące oceny **potrzeby współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji** wykazały znaczącą zgodność nauczycieli i studentów – ponad 60% ocen wysokich, przy ok. 10% niskich (różnice między średnimi nie są istotne). Jednak z analizy uzasadnień wynika, że więcej nauczycieli – 63,4% wskazań niż studentów – 40% postrzega tu **korzyści nauczycieli i studentów** (Tabela 40). Interesujące są tu uzasadnienia ocen sformułowane przez badanych, a argumentowali to, m.in. następująco: wyższy poziom wzajemnego zaangażowania, lepsza komunikacja, większa satysfakcja i korzyści dla obu stron – 13,9% wskazań studentów i prawie dwukrotnie więcej – 25,4% nauczycieli; wyższa skuteczność w osiągnięciu celów kształcenia – 15,5% wskazań studentów i 19,7% nauczycieli; sprawniejsze przygotowanie – lepszy dobór metod, środków i form organizacyjnych kształcenia – 5,5% wskazań studentów i 8,4% nauczycieli; możliwość wzajemnego uczenia się od siebie, zaspokajania wspólnych potrzeb, przyjęcia wspólnych ustaleń – 5,1% studentów i 9,9% nauczycieli. Oto niektóre wypowiedzi:

Współdziałanie w planowaniu przyczynia się do większego zaangażowania nauczycieli i studentów, lepszej komunikacji, motywuje do dalszych działań (studentka specjalności pedagogika wczesnoszkolna¹, studia niestacjonarne II rok, drugi stopień², średni poziom osiągnięć w studiach³, uniwersytet UwB⁴);

Im lepsza współpraca nauczycieli i studentów w przygotowaniu tym wyższa efektywność kształcenia (studentka POW, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Współdziałanie w planowaniu pomaga osiągnąć współpracę korzystną i owocną dla obu stron w całym procesie (studentka POW, s. stacjonarne I^o, wysoki poziom osiągnięć, US);

Obie grupy są zainteresowane dobrymi wynikami (nauczyciel, mgr, staż pracy 6–10 lat, UwB).

¹ W dalszej prezentacji wyników posługuję się skrótem: studentka/student PW – specjalności pedagogika wczesnoszkolna lub pokrewnych; studentka/student POW – specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza; studentka/student RES – specjalności resocjalizacja lub pokrewnych.

² W dalszej prezentacji wyników posługuję się skrótem: s. niestacjonarne II^o, s. stacjonarne III^o itp.

³ W dalszej prezentacji wyników posługuję się skrótem: wysoki/średni/niski poziom osiągnięć.

⁴ W dalszej prezentacji wyników posługuję się skrótem: UwB, US.

TABELA 40. Potrzeba współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N)

Ocena potrzeby współdziałania dydaktycznego			Faza procesu kształcenia					
			Preparacja		Realizacja		Kontrola i ocena	
			S	N	S	N	S	N
Potrzebne	Korzyści studentów	L	401	13	315	5	345	20
		%	28,7	18,3	28,9	10,2	39,4	30,3
	Korzyści nauczycieli	L	168	2	122	9	122	9
		%	12,0	2,8	11,2	18,4	13,9	13,7
	Korzyści nauczycieli i studentów	L	559	45	525	33	224	30
		%	40,0	63,4	48,1	67,3	25,6	45,5
Potrzebne, ale jest niewielkie lub brak		L	242	5	121	2	180	7
		%	17,4	7,0	11,1	4,1	20,6	10,5
Nie jest potrzebne		L	27	6	8	-	4	-
		%	1,9	8,5	0,7	-	0,5	-
Ogółem		L*	1397	71	1091	49	875	66
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Liczba osób, które udzieliły odpowiedzi			839	36	724	32	425	29
% ogółu badanych			71,9	65,5	62,1	58,2	36,4	52,7

* – liczba wskazań nie sumuje się do liczby badanych, nie wszyscy badani udzielili odpowiedzi; niektóre wypowiedzi były wieloelementowe

Źródło: badania własne

Znacznie mniejszy odsetek badanych wskazujących na potrzebę współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji akcentował **korzyści studentów** (Tabela 40), częściej studenci – 28,7% wskazań niż nauczyciele – 18,3%, podkreślali wzrost ich uczeŝnictwa, poczucia podmiotowości, zwiększenie motywacji i zaangażowania we własny proces uczenia się, zwiększenie odpowiedzialności za podejmowane działania. Niewielu badanych wskazywało na **korzyści nauczycieli**, ale znacznie częściej, co zastanawiające, wskazywali je studenci – 12% wskazań niż nauczyciele – 2,8%, eksponując rozpoznanie potrzeb, oczekiwań i możliwości intelektualnych studentów. Jednocześnie wielu studentów – 17,4% wskazań, ale także 7% nauczycieli przyznało, że współdziałanie w fazie preparacji procesu kształcenia **jest potrzebne, ale jest niewielkie lub brak**, a uzasadniali to m.in. następująco: wielu nauczycieli nie umożliwia współdziałania, nie odczuwa takiej potrzeby, sami decydują, a studenci traktowani są przedmiotowo – otrzymują wykaz tematów, literatury, wymagań – 11% wskazań studentów; współdziałanie jest pozorne – 6,4% wskazań studentów i 2,8% nauczycieli; brak kompetencji studentów, zainteresowania z ich strony – 4,2% wskazań nauczycieli. Oto wybrane wypowiedzi respondentów:

Nauczyciel zwykle ma gotowy projekt, do którego studenci muszą się dostosować (studentka POW, s. stacjonarne III^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Współdziałanie nauczycieli i studentów w planowaniu jest pozorne, i tak w znacznej mierze wszystko zależy od nauczyciela (studentka PW, s. stacjonarne II^o, niski poziom osiągnięć, UwB);

Studenci nie są do tego przygotowani i nie przejawiają zainteresowania, ale trzeba ich tego uczyć, to uczy odpowiedzialności (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, US).

Okazuje się, że jednak stosunkowo wielu badanych, szczególnie studentów wskazuje na niewystarczający poziom współdziałania z nauczycielami w tej fazie, co może w pewnym stopniu wynikać z ograniczeń czasowych w preparacji procesu kształcenia, z braku aktywności studentów w tym zakresie, ale także może być spowodowane przywiązaniem nauczyciela do eksponowania swoich potrzeb i oczekiwań. Jednocześnie badania wykazały, że studenci znacznie wyżej niż nauczyciele ocenili potrzebę współdziałania w preparacji, w określaniu celów kształcenia, a także w ustalaniu metod, środków i form organizacyjnych kształcenia, a różnice między średnimi arytmetycznymi okazały się istotne ($p < 0,01$).

Przedmiotem zainteresowań w badaniach była także **ocena potrzeby współdziałania dydaktycznego w fazie realizacji procesu kształcenia**. Rezultaty analiz (Tabela 40) wskazują, że nauczyciele znacznie wyżej ocenili potrzebę współdziałania dydaktycznego w tej fazie – prawie 90% ocen wysokich i bardzo wysokich, a studenci – ok. 75%, a ustalone różnice między średnimi arytmetycznymi są istotne ($p < 0,05$). Z analizy uzasadnień wynika, że podobnie jak w fazie preparacji, najwięcej badanych uzasadniało wyrażoną ocenę **korzyściami nauczycieli i studentów**, chociaż wystąpiło tu więcej wskazań nauczycieli – 67,3% ogółu niż studentów – 48,1%. Interesująca jest argumentacja badanych m.in.: wyższa jakość kształcenia i skuteczność w osiągnięciu celów – 23,8% wskazań studentów i 38,8% nauczycieli; lepsza komunikacja między nauczycielem i studentami, w tym sprzężenie zwrotne, zadowolenie obu stron, większa satysfakcja, zaspokajanie wspólnych potrzeb – 14,1% wskazań studentów, ale mniej – 8,2% wśród nauczycieli, a uzasadniali to następująco:

Współdziałanie zapewnia lepsze efekty i łatwiejszą, przyjemniejszą pracę (studentka RES, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Posiada duży wpływ na jakość, tempo i efekty realizacji procesu kształcenia (studentka POW, s. stacjonarne III^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Nauczyciele i studenci uczą się od siebie, mogą wzajemnie stawiać pytania i wyjaśniać (studentka PW, s. niestacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, US);

Powoduje wzrost efektywności procesu oraz zadowolenie osób współpracujących (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, UwB);

Bez współdziałania – jedynie mierne wyniki (nauczyciel, mgr, staż pracy do 5 lat, UwB).

Korzyści studentów wynikające ze współdziałania w realizacji procesu kształcenia szczególnie eksponowali studenci – 28,9% wskazań, a znacznie rzadziej nauczyciele – 10,2% (Tabela 40), a uzasadniali to m.in. następująco: motywuje do wysiłku i zaangażowania, umożliwia nabywanie pozytywnych doświadczeń w pracy z ludźmi; umożliwia studentom wyjaśnienie trudności, weryfikację wiedzy i umiejętności, nabywanie operatywnej wiedzy; wzmacnia poczucie podmiotowości i odpowiedzialności studentów, podnosi poziom samooceny. Znacznie rzadziej wskazywano na **korzyści nauczycieli** – 11,2% wskazań studentów, ale więcej wśród nauczycieli – 18,4%, np. większa satysfakcja z pracy, lepsze spełnianie się w roli; realizacja celów i potrzeb nauczyciela z uwzględnieniem możliwości i potrzeb studentów, możliwość zmiany stosowanych metod, form, środków dydaktycznych na bardziej efektywne. Natomiast wśród badanych, którzy uznali, że współdziałanie w realizacji procesu kształcenia **jest potrzebne, ale jest niewielkie lub brak** odnotowano 11,1% wypowiedzi studentów, ale także 4,1% nauczycieli. Uzasadnienia wyrażonych ocen były m.in. następujące: nauczyciel nie zawsze współdziała, nie odczuwa takiej potrzeby, nie ułatwia, nie wykazuje wystarczającej inicjatywy – 4,6% wskazań studentów i 2% wśród nauczycieli; wielu nauczycieli nie wspiera studentów, nie uwzględnia ich potrzeb, ignoruje współdziałanie – 6,5% wskazań studentów, a ich brak u nauczycieli. Niżej przedstawiam niektóre wypowiedzi:

Nie zawsze nauczyciel jest chętny do pomocy, uważa, że jest kimś lepszym (studentka RES, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Po prostu jest nauczyciel i student, a nie ma żadnego współdziałania (studentka PW, s. niestacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Nie każdy nauczyciel odczuwa potrzebę współdziałania, a student wstydzi się coś zaproponować (studentka POW, s. niestacjonarne III^o, niski poziom osiągnięć, US);

Potrzeby są duże, ale możliwości ich realizacji niewielkie w sytuacji masowego kształcenia (nauczyciel, dr hab., staż pracy powyżej 20 lat, UwB);

Niestety często potrzeby studentów są ignorowane (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, US).

Efektywna realizacja procesu kształcenia wymaga autentycznego zaangażowania obu stron i dlatego pozytywną oznaką są wysokie oceny nauczycieli i studentów w zakresie potrzeby współdziałania w rozpoznawaniu występujących trudności oraz udzielania pomocy w ich pokonywaniu (różnice między średnimi arytmetycznymi okazały się nieistotne statystycznie).

Obszarem zainteresowań w badaniach była także **ocena potrzeby współdziałania dydaktycznego w fazie kontroli i oceny procesu kształcenia**. Rezultaty analiz w tym zakresie wykazały znaczącą zgodność badanych w tej kwestii (podobnie jak

w fazie preparacji) – po ok. 62% ocen wysokich i bardzo wysokich, przy znikomym odsetku niskich, chociaż różnili się w uzasadnieniach (różnice między średnimi nie są istotne). Znacznie częściej nauczyciele niż studenci wskazywali tu na **korzyści nauczycieli i studentów** – 45,5% wskazań wobec 25,6%, a w swych uzasadnieniach akcentowali m.in. możliwość wspólnego oddziaływania na kontrolę i ocenę jakości efektów własnej pracy – 21,2% odpowiedzi nauczycieli, a mniej – 8% wśród studentów; wzrost wzajemnego zrozumienia, obiektywizmu w ocenianiu – 16,7% wskazań nauczycieli i 9,7% wśród studentów; możliwość zmian w swoich sposobach działania – 4,5% wskazań nauczycieli i 3,7% wśród studentów, a wyrażali to m.in. następująco:

Mogą dokonywać ewaluacji swojej pracy, co umożliwia określenie potrzebnych zmian (studentka RES, s. stacjonarne I^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Dzięki współpracy student może dostrzec swoje braki, a nauczyciel zmienić metody pracy, gdy nie są skuteczne (studentka PW, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Pozwala zapobiegać poczuciu niesprawiedliwości w ocenianiu (studentka POW, s. niestacjonarne III^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Umożliwia ustalenie metod kontroli i oceny oraz jasnych kryteriów satysfakcjonujących obie strony (studentka RES, s. niestacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, US);

Sprzyja wzrostowi efektywności działania nauczycieli i studentów (nauczyciel, dr hab., staż pracy powyżej 20 lat, UwB).

Studenci częściej eksponowali **korzyści studentów** – 39,4% odpowiedzi wobec 30,3% wskazań nauczycieli, argumentując: umożliwia studentom uświadomienie swoich osiągnięć, braków, trudności; mogą uzyskać informację, co i na jakim poziomie powinni umieć, wiedzieć i potrafić, a przez to lepiej kontrolować jakość swoich wyników; zwiększa poczucie podmiotowości i odpowiedzialności studentów za wyniki. Jednocześnie w podobnym, ale znacznie niższym odsetku obie grupy badanych dostrzegały **korzyści nauczycieli** – 13,9% i 13,7% np. umożliwia nauczycielom poznanie rzeczywistego poziomu osiągnięć studentów, co wiedzą, umieją, potrafią oraz występujących trudności; umożliwia poznanie rezultatów swego działania.

Wielu studentów – 20,6% wskazań i 9% nauczycieli przyznało, że współdziałanie dydaktyczne w fazie kontroli i oceny procesu kształcenia **jest potrzebne, ale jest niewielkie** lub nie występuje (Tabela 40), a uzasadniali to następująco: brak współdziałania – to nauczyciel dominuje, ustala, przygotowuje; nauczyciele często nie podejmują próby uzgodnień ze studentami lub nie dotrzymują ustaleń; studenci nie posiadają kompetencji, doświadczenia, często nie wykazują zainteresowania. Oto wypowiedzi badanych w tym zakresie:

Nauczyciel stawia wymagania, a student je realizuje (studentka POW, s. niestacjonarne III^o, niski poziom osiągnięć, UwB);

Potrzeba jest, ale w praktyce to nie występuje (studentka PW, s. stacjonarne I^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Nauczyciele mają władzę i to oni kontrolują i oceniają (studentka RES, s. stacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, US);

Brak zainteresowania studentów (nauczyciel, dr, staż pracy powyżej 20 lat, UwB);

To zadanie nauczyciela, a pomoc studentów to działania techniczne (nauczyciel, dr hab., staż pracy powyżej 20 lat, UwB).

Wydaje się, że takie stanowisko badanych jest konsekwencją przywiązania do kierowniczej roli nauczyciela w procesie kształcenia, także w kontroli i ocenie, chociaż współczesna dydaktyka akademicka promuje tu relacje współdziałania uczestników procesu kształcenia. Ponadto z badań wynika, że nauczyciele i studenci najwyżej i podobnie ocenili potrzebę współdziałania w ustaleniu terminu kontroli i oceny, względnie niżej w określeniu metody i czasu trwania, a średnie ich ocen różniły się w kwestii jej zakresu ($p < 0,05$).

Analiza wyników badań w aspekcie potrzeby i zakresu współdziałania nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia dostarcza podstaw do sformułowania wniosków:

- badani najwyżej oceniają potrzebę współdziałania dydaktycznego w fazie realizacji procesu kształcenia (raczej wysoko lub wyżej), a względnie niżej i podobnie w pozostałych fazach (wyżej niż przeciętnie);
- potrzebę współdziałania w fazach procesu kształcenia badani głównie uzasadniali korzyściami nauczycieli i studentów, rzadziej – studentów, a najrzadziej – nauczycieli:
 - wśród korzyści nauczycieli i studentów w fazie preparacji głównie podkreślano – wyższy poziom wzajemnego zaangażowania, lepsza komunikacja, wyższy poziom zadowolenia, większa satysfakcja i korzyści dla obu; wyższa skuteczność w osiąganiu celów kształcenia; w fazie realizacji – wyższa jakość kształcenia i skuteczność w osiąganiu celów; lepsza komunikacja między nauczycielem i studentami, w tym sprzężenie zwrotne, zadowolenie obu stron, większa satysfakcja, zaspokajanie wspólnych potrzeb, a w kontroli i ocenie – możliwość wspólnego oddziaływania na kontrolę i ocenę jakości efektów własnej pracy; wzrost wzajemnego zrozumienia, obiektywizmu w ocenianiu; możliwość zmian w swoich sposobach działania;
 - korzyści studentów wskazano częściej w fazie kontroli i oceny procesu kształcenia (umożliwia studentom uświadomienie swoich osiągnięć i braków; studenci mogą uzyskać informację, co i na jakim poziomie powinni umieć, wiedzieć i potrafić, a przez to lepiej kontrolować swoje wyniki;

zwiększa poczucie podmiotowości i odpowiedzialności studentów za wyniki, a rzadziej w jego preparacji (m.in. wzrost ich uczestnictwa, zwiększenie motywacji i zaangażowania we własny proces uczenia się, zwiększenie poczucia sprawstwa, podmiotowości i odpowiedzialności) i realizacji (motywuje do wysiłku, umożliwia nabywanie pozytywnych doświadczeń w pracy z ludźmi; umożliwia wyjaśnienie trudności, weryfikację poziomu wiedzy i umiejętności, nabywanie operatywnej wiedzy; wzmacnia poczucie podmiotowości i odpowiedzialności);

– niewielu badanych akcentowało korzyści nauczycieli, głównie w fazie realizacji procesu kształcenia (m.in. większa satysfakcja z pracy, lepsze spełnianie się w roli, realizacja celów i potrzeb nauczyciela z uwzględnieniem możliwości i potrzeb studentów, możliwość zmiany stosowanych metod, form, środków dydaktycznych na bardziej efektywne) oraz w jego kontroli i ocenie (m.in. umożliwia nauczycielom poznanie rzeczywistego poziomu osiągnięć studentów oraz występujących trudności; poznanie rezultatów swego działania);

- analiza ocen wykazała, że w fazie preparacji studenci wyżej niż nauczyciele ocenili potrzebę współdziałania w zakresie określania celów kształcenia, a także ustalania metod, środków i form organizacyjnych kształcenia; w realizacji badani podobnie – wysoko oceniają potrzebę współdziałania w rozpoznawaniu występujących problemów i udzielania pomocy w ich pokonywaniu, a w kontroli i ocenie w określeniu metody i czasu trwania, ale różnili się w kwestii jej zakresu.

2. Uwarunkowania sprzyjające i utrudniające współdziałanie dydaktyczne

W tej części pracy przedstawiam analizę uwarunkowań sprzyjających i utrudniających współdziałanie dydaktyczne w fazach procesu kształcenia, wskazywanych przez badanych w otwartych wypowiedziach dotyczących właściwości nauczycieli, studentów, a także okoliczności. Jednocześnie analiza treści wypowiedzi wykazała, że właściwości utrudniające często (choć nie zawsze) są przeciwieństwem sprzyjających dlatego podstawę analizy stanowią właściwości, które ułatwiają współdziałanie dydaktyczne, ale w ich kontekście przedstawiam także i te, które utrudniają tę relację.

2.1. Właściwości nauczycieli

Wykorzystany w badaniach kwestionariusz ankiety (identyczny dla nauczycieli i studentów) zawierał pytania o czynniki sprzyjające i utrudniające współdziałanie

w fazach procesu kształcenia związane z właściwościami nauczycieli. Wypowiedzi badanych miały charakter otwarty. Analiza treści wolnych wypowiedzi, w zakresie sprzyjających i utrudniających uwarunkowań współdziałania dydaktycznego związanych z właściwościami nauczycieli akademickich umożliwiła wyodrębnienie w każdej z faz procesu kształcenia grup studentów i nauczycieli wskazujących na ich cechy osobowości, kompetencje merytoryczne, pedagogiczne oraz postawę wobec studentów (wiedza o studentach, stosunek emocjonalny i zachowania wobec studentów).

Spośród właściwości nauczycieli sprzyjających, ale także utrudniających współdziałanie dydaktyczne w preparacji procesu kształcenia najczęściej akcentowano **postawę nauczycieli wobec studentów**. Jej znaczenie w ułatwianiu współdziałania częściej wskazywali studenci – 41,4% ogółu niż nauczyciele – 35,5% (Tabela 41), przy czym najbardziej eksponowano stosunek emocjonalny nauczycieli do studentów – 19,4% wskazań studentów i 15,1% nauczycieli, a szczególnie: zainteresowanie możliwościami i potrzebami studentów, chęć ich poznania, wyrażanie chęci współpracy, akceptacji, empatii, jak również zachowania wobec studentów – 17,8% wskazań studentów i 18,3% nauczycieli, a głównie: podmiotowe traktowanie studentów, umożliwianie udziału w przygotowaniu procesu kształcenia, uwzględnianie propozycji studentów, a ich przejawem są wypowiedzi badanych:

Pozytywne nastawienie do studentów, uwzględnianie potrzeb i możliwości (studentka PW, s. stacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Empatia, chęć wspierania, pozytywny stosunek do studentów (studentka RES, s. stacjonarne I^o, wysoki poziom osiągnięć, US);

Życzliwy stosunek do studentów, chęć współpracy (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, US);

Podmiotowe traktowanie studenta, jako osoby posiadającej wiedzę, mającej coś do zaoferowania (studentka PW, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Otwartość na propozycje studentów, podejmowanie i ułatwianie współpracy (studentka POW, s. stacjonarne II^o, niski poziom osiągnięć, UwB);

Podmiotowe traktowanie, życzliwe uwzględnianie opinii studentów (studentka POW, s. niestacjonarne I^o, średni poziom osiągnięć, US);

Podmiotowe relacje, umożliwianie studentom werbalizacji swoich potrzeb i podejmowanie próby ich uwzględnienia (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, UwB).

TABELA 41. Właściwości nauczycieli sprzyjające współdziałaniu dydaktycznemu w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N)

Właściwości nauczycieli sprzyjające współdziałaniu dydaktycznemu		Faza procesu kształcenia						
		Preparacja		Realizacja		Kontrola i ocena		
		S	N	S	N	S	N	
Cechy osobowości nauczycieli	L	385	25	233	21	215	29	
	%	22,9	26,9	16,6	20,4	24,3	35,8	
Kompetencje merytoryczne	L	271	18	317	33	43	2	
	%	16,1	19,3	22,6	32,1	4,9	2,5	
Kompetencje pedagogiczne	L	329	17	401	30	236	32	
	%	17,6	18,3	28,6	29,1	26,6	39,5	
Postawa wobec studentów	Wiedza o studentach	L	71	2	99	5	48	2
		%	4,2	2,1	7,1	4,8	5,4	2,4
	Stosunek emocjonalny do studentów	L	327	14	219	8	96	4
		%	19,4	15,1	15,6	7,8	10,8	4,8
	Zachowania wobec studentów	L	300	17	133	6	248	12
		%	17,8	18,3	9,5	5,8	28,0	15,0
Ogółem		L*	1683	93	1402	103	886	81
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Liczba osób, które udzieliły odpowiedzi			780	34	716	40	587	40
% ogółu badanych			66,9	61,8	61,4	72,7	50,3	72,7

* – liczba wskazań nie sumuje się do liczby badanych, nie wszyscy badani udzieliłi odpowiedzi; niektóre wypowiedzi były wieloelementowe

Źródło: badania własne

Natomiast wśród właściwości utrudniających współdziałanie dydaktyczne najbardziej eksponowano niektóre zachowania nauczycieli wobec studentów (27,2% ogółu wskazań studentów i 22,2% nauczycieli), takie jak przedmiotowe traktowanie studentów, narzucanie własnego zdania, podkreślanie dystansu, nieuwzględnianie propozycji studentów, ale także chociaż rzadziej stosunek emocjonalny nauczycieli do studentów – 18,8% ogółu wskazań studentów i 12,5% nauczycieli, a głównie: niechęć do dialogu, współpracy, obojętność, brak zainteresowania potrzebami i doświadczeniami studentów, a wyrażali to m.in. następująco:

Nauczyciel nie współdziała, przedstawia gotowy program, który student musi zrealizować (studentka POW, s. stacjonarne I^{oo}, średni poziom osiągnięć, UwB);

‘Ślepe’ zapatrzenie się w przygotowany program, bez szans na propozycje studentów (studentka PW, s. stacjonarne I^{oo}, średni poziom osiągnięć, UwB);

Przedmiotowe relacje ze studentami (nauczyciel, dr, staż pracy do 11–15 lat, US);

Niechęć do współpracy, traktowanie studenta ‘z góry’, bez szacunku (studentka PW, s. stacjonarne II^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, US);

Ja jestem ważniejszy od studenta, tylko moje potrzeby są ważne (studentka POW, s. niestacjonarne I^{oo}, niski poziom osiągnięć, UwB);

Brak zainteresowania potrzebami studentów (nauczyciel, mgr, staż pracy do 5 lat, UwB).

W drugiej grupie, wśród właściwości sprzyjających współdziałaniu dydaktycznemu w fazie preparacji badani wskazali **cechy osobowości nauczycieli**, przy czym nieco częściej nauczyciele – 26,9% wskazań – niż studenci – 22,9% (Tabela 41), a szczególnie: otwartość na studentów, tolerancja, życzliwość, empatia, skłonność do kompromisu, wyrozumiałość, odpowiedzialność, słowność, szczerowość. Oto niektóre wypowiedzi:

Otwartość nauczyciela na studentów, empatia (studentka PW, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, US);

Wyrozumiałość, tolerancja, akceptacja różnorodności (studentka POW, s. niestacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Odpowiedzialność, dotrzymywanie słowa (studentka PW, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, US; studentka RES, s. niestacjonarne II^{oo}, niski poziom osiągnięć, UwB);

Otwartość, tolerancja (nauczyciel, dr hab., staż pracy powyżej 20 lat, UwB).

Natomiast w drugiej grupie, wśród właściwości utrudniających współdziałanie dydaktyczne w fazie preparacji badani wskazali **kompetencje pedagogiczne nauczycieli** (częściej nauczyciele – 26,4% wskazań – niż studenci – 22,6%), jednak przy zróżnicowaniu stanowisk, a głównie brak motywacji do pracy (nauczyciele), innowacji w sposobach prowadzenia zajęć, rutynowy styl pracy (studenci), problemy z określaniem i wyjaśnianiem celów kształcenia (obie grupy), na co wskazują wypowiedzi:

Wypalenie zawodowe, nikła motywacja, zmęczenie nauczyciela (studentka PW, s. stacjonarne, III^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Brak określania i wyjaśniania celów kształcenia, kryteriów wymagań (studentka PW, s. niestacjonarne, II^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, US);

Stereotypowa praca, niechęć do wprowadzania innowacji (studentka RES, s. niestacjonarne, II^{oo}, średni poziom osiągnięć, UwB);

Brak motywacji, rutynowe działania (nauczyciel, dr, staż pracy 6–10 lat, UwB).

W dalszej kolejności w wypowiedziach badani podkreślali znaczenie **kompetencji pedagogicznych** nauczycieli w ułatwianiu współdziałania dydaktycznego w tej fazie – 19,6% wskazań studentów i 18,3% nauczycieli, a głównie: umiejętności przygotowania procesu kształcenia, ustalenie przemyślanych wymagań i kryteriów ocenia-
nia, silna motywacji do pracy ze studentami, zaangażowanie w podejmowane działa-

nia, otwartość na zmiany w prowadzeniu zajęć, kreatywność. Jednocześnie podobne znaczenie w tym zakresie badani przypisali **kompetencjom merytorycznym** – 19,3% wskazań nauczycieli i 16,1% studentów, chociaż różnili się w preferencjach i akcentowali: wiedzę z zakresu przedmiotu, spójny i przemyślany dobór tematów (głównie nauczyciele), umiejętność krótkiego omówienia proponowanych tematów, jasny, komunikatywny przekaz (głównie studenci).

Natomiast wśród właściwości utrudniających współdziałanie dydaktyczne w fazie preparacji, w dalszej i podobnej kolejności, badani usytuowali kompetencje merytoryczne nauczyciela – 19,4% wskazań nauczycieli, ale mniej – 9,9% wskazań studentów, a szczególnie: niskie kompetencje z realizowanego przedmiotu studiów, brak zainteresowania jego treściami, zawłość wypowiedzi, trudny język komunikacji, a także **cechy osobowości** – 15,3% wskazań nauczycieli i podobnie – 14,1% studentów, a głównie: przesadna wyniosłość i wiara w swój autorytet, zarozumiałość, autorytaryzm i niesłowność.

W badaniach przedmiotem zainteresowań były także **właściwości nauczycieli sprzyjające współdziałaniu dydaktycznemu w fazie realizacji** procesu kształcenia (Tabela 41). Z analizy treści wypowiedzi otwartych wynika, że badani różnili się w swych preferencjach, przy czym studenci najczęściej podkreślali znaczenie **postaw nauczycieli wobec studentów** – 32,2% wskazań, ale nauczyciele rzadziej – 18,4%. Badani eksponują tu stosunek emocjonalny nauczycieli do studentów – 15,6% wskazań studentów i 7,8% nauczycieli, a szczególnie: życzliwe zainteresowanie trudnościami i problemami studentów, chęć udzielania pomocy, przyjazny stosunek, dobre relacje interpersonalne, szacunek, ale także zachowania nauczycieli wobec studentów – 9,5% wskazań studentów i 5,8% nauczycieli, a głównie: podmiotowe traktowanie studentów, współpraca, dialog w dyskusji, udzielenie pomocy studentom w pokonywaniu trudności, spokojne i cierpliwie wyjaśnianie. Interesujące są wypowiedzi badanych w tym zakresie:

Dobry kontakt ze studentami, pozytywne nastawienie, szacunek dla studentów (studentka, POW, s. stacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Wrażliwość na problemy studentów, chęć udzielenia pomocy (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, mgr, staż pracy do 5 lat, UwB);

Podmiotowe relacje ze studentami, współpraca (nauczyciel, mgr, staż pracy do 5 lat, UwB);

Traktowanie studenta jak podmiotu, dobrego partnera w podejmowanych działaniach (studentka, PW, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, US);

Cierpliwość w udzielaniu pomocy, bez podnoszenia głosu, spokojne wyjaśnianie (studentka, PW, s. niestacjonarne II^o, niski poziom osiągnięć, UwB);

Autentyczna chęć pomocy studentom w występujących trudnościach (studentka, RES, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, US).

Natomiast nauczyciele wśród właściwości sprzyjających współdziałaniu dydaktycznemu w realizacji procesu, najczęściej i z podobną częstotliwością, eksponowali znaczenie kompetencji merytorycznych i pedagogicznych. W zakresie **kompetencji merytorycznych** (32,1% wskazań nauczycieli i 22,6% studentów) badani akcentują: wysoki poziom wiedzy, erudycja, przygotowanie do zajęć (znacznie częściej nauczyciele) oraz komunikatywność wypowiedzi (głównie studenci), a spośród **kompetencji pedagogicznych** (nauczyciele – 29,1% wskazań, a studenci – 28,6%) szczególnie znaczące są przygotowanie pedagogiczne, umiejętności organizacyjne, stosowanie podczas zajęć różnych metod, środków, form organizacyjnych, otwartość na innowacje w prowadzeniu zajęć (głównie nauczyciele), wykonywanie pracy z pasją, wysoką motywacją, traktowanie zawodu jak misji (tylko studenci), umiejętność zainteresowania i zaktywizowania studentów, zmotywowania do działań pomimo trudności. Interesujące są tu wypowiedzi niektórych respondentów:

Obszerna wiedza z realizowanego przedmiotu, znajomość najnowszych tendencji (student, RES, s. stacjonarne I^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, US);

Umiejętność przekazu wiedzy w jasny, zrozumiały sposób tak, aby można było zrozumieć (studentka, PW, s. niestacjonarne II^{oo}, niski poziom osiągnięć, UwB);

Umiejętność zainteresowania studenta przedmiotem (studentka, PW, s. stacjonarne I^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Stosowanie zróżnicowanych, innowacyjnych metod pracy (studentka, PW, s. stacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, US);

Nauczyciel z powołania, uczący z zapałem, pasją, czerpiący radość z kontaktu z ludźmi (studentka, PW, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Dobra organizacja zajęć, wykorzystanie metod aktywizujących (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, US);

Bardzo dobra znajomość realizowanej problematyki, umiejętność klarownego przekazu również trudnych treści (nauczyciel, dr, staż pracy powyżej 20 lat, UwB).

Okazuje się, że wypowiedzi studentów, ale także nauczycieli z badanych uczelni są zbieżne z wynikami badań przeprowadzonych przez T. Bauman w Uniwersytecie Gdańskim. Wśród cenionych umiejętności nauczycieli akademickich studenci najczęściej eksponowali zainteresowanie studentów przedmiotem – 31,9% wskazań, m.in. ciekawe prowadzenie zajęć, różnorodność metod pracy, prowadzenie interesujących zajęć; umiejętność nawiązywania kontaktów ze studentami – 27,6% wskazań, głównie dialogowe relacje, zmniejszanie dystansu, umiejętność słuchania studentów, przyjazny stosunek do studentów; umiejętność prowadzenia zajęć – 24,3% wskazań, przede wszystkim przystępny sposób przekazywania treści, tłumaczenia, wyjaśniania pojęć

i zjawisk, jasno stawiane wymagania⁵. Podobne są także oczekiwania studentów (jednej z wyższych szkół pedagogicznych) wobec nauczycieli, w badaniach M. Śnieżyńskiego⁶, jak również preferencje studentów chińskich uniwersytetów, spośród których 3/4 ceni nauczycieli, których działania są ukierunkowane na studentów, wykazują troskę, angażują się w motywowanie do wysiłku, reagują na sprzężenie zwrotne, stosują zarówno nowoczesne, jak i tradycyjne środki⁷.

Jednocześnie zarówno nauczyciele, jak i studenci wśród **właściwości utrudniających** współdziałanie w tej fazie najczęściej wymieniali kompetencje pedagogiczne nauczyciela – 47,4% wskazań nauczycieli i 37,9% studentów, przy czym szczególnie: schematyzm w działaniu, rutyna, praca bez pasji, wypalenie zawodowe, brak lub niewielkie różnicowanie metod, środków i form, preferowanie metod podających, a wyrażali to m.in. następująco:

Brak motywacji do pracy ze studentami, rutynowe, nudne zajęcia (studentka PW, s. stacjonarne III^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Niewielka różnorodność metod, środków i form kształcenia (studentka RES, s. stacjonarne III^o, średni poziom osiągnięć, US);

Brak motywacji nauczyciela do pracy, monotonne zajęcia (studentka POW, s. niestacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Brak kompetencji pedagogicznych, postawa instrumentalno-technokratyczna (nauczyciel, dr hab., staż pracy powyżej 20 lat, UwB);

Zbyt szybkie tempo realizacji treści kształcenia, nieuwzględnianie różnic indywidualnych studentów (nauczyciel, mgr, staż pracy do 5 lat, UwB).

Podobne spostrzeżenia są rezultatem badań studentów pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego, którzy wśród błędów w procesie kształcenia wskazywali, m.in. przekazywanie suchej wiedzy, monotonne zajęcia, treści powtarzane na wielu przedmiotach i latach, zbyt mało metod problemowych, działań innowacyjnych i twórczych⁸. Natomiast studenci chińscy wśród nielubianych nauczycieli wskazywali tych, którzy „nie reagują na sprzężenie zwrotne, siedzą i czytają z książki lub ze slajdów PowerPointa”⁹.

⁵ T. Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie...*, op. cit., s. 115–119.

⁶ M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu...*, op. cit., s. 181–184.

⁷ K. Y. Tam, M. A. Heng, G. H. Jiang, *What undergraduate students in China say about their professors' teaching*, „Teaching in Higher Education” 2009, Vol. 14 (2), s. 153–155.

⁸ M. Kocór, „Grzechy główne” kształcenia nauczycieli w opinii studentów pedagogiki i jej praktyków, (w:) J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M. J. Szymański (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 165.

⁹ K. Y. Tam, M. A. Heng, G. H. Jiang, *What undergraduate students...*, op. cit., s. 154.

Ponadto głównie studenci, a rzadziej nauczyciele spośród właściwości utrudniających współdziałanie w tej fazie także często wymieniali **postawy nauczycieli wobec studentów** – 38,1% wskazań studentów, ale mniej nauczycieli – 21%. Studenci najbardziej zwracali uwagę na stosunek emocjonalny nauczycieli do studentów w realizacji procesu kształcenia – 20,5% wskazań, ale znacznie rzadziej zwracali na to uwagę nauczyciele – 9,2%, a szczególnie: eksponowanie poczucia wyższości, niechęć do współpracy, brak zainteresowania potrzebami i trudnościami studentów, chęci pomocy, ale także zachowania nauczycieli wobec studentów – 10% wskazań studentów i 7,9% nauczycieli, m.in.: przedmiotowe relacje, podporządkowywanie sobie, brak udzielania pomocy w problemach i trudnościach, niejasne wyjaśnianie. Oto wywołujące refleksję wypowiedzi:

Nauczyciel daje do zrozumienia, że ma przewagę, traktuje studentów 'z góry' (studentka POW, s. niestacjonarne III^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Niezauważanie trudności studentów, nauczyciel realizuje dalsze treści bez względu na problemy studentów (studentka RES, s. stacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Brak zainteresowania potrzebami studentów (nauczyciel, dr, staż pracy powyżej 20 lat, UwB);

Traktowanie przedmiotowe, stosowanie przemocy symbolicznej, 'ja tutaj jestem najważniejszy' (studentka PW, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Brak udzielania pomocy studentom w wyjaśnianiu trudności (studentka RES, studia stacjonarne I^{oo}, średni poziom osiągnięć, US);

Nauczyciel nie rozumie studentów, krzyczy, wyśmiewa (studentka PW, s. niestacjonarne II^o, niski poziom osiągnięć, UwB).

Wskazane wypowiedzi potwierdzają opinię U. Ostrowskiej: „w obszarze kultury akademickiej przejawy demonstrowania siły, przemocy, przewagi jednych nad drugimi, etc. można wskazać bez trudu”¹⁰. Jednak czasem, prawdopodobnie z różnych powodów, nauczycielom brakuje humanistycznego podejścia do studentów, które powinno wyrażać się także w empatii, szacunku dla studenta, uznawaniu jego potrzeb. Dlatego, jak słusznie podkreśla M. Śnieżyński istotne jest współdziałanie ze studentami, nawiązywanie dialogu, w którym „empatia umożliwia pokonanie głównych przeszkód w komunikacji interpersonalnej”¹¹, a na jej znaczenie wskazują także badani nauczyciele i studenci. Wśród właściwości sprzyjających współdziałaniu w fazie realizacji procesu kształcenia, mniejsze znaczenie badani przypisali cechom oso-

¹⁰ U. Ostrowska, *Kultura akademicka w perspektywie aksjologicznej*, (w:) A. J. Sowiński (red.), *Kultura pedagogiczna w oglądzie...*, op. cit., s. 23.

¹¹ M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu...*, op. cit., s. 187.

bowości nauczyciela, przy czym częściej nauczyciele – 20,4% wskazań – niż studenci – 16,6%, a szczególnie: otwartość na studenta, tolerancja, wyrozumiałość, empatia, cierpliwość, odpowiedzialność, obowiązkowość, słowność, systematyczność, dokładność. Oto niektóre wypowiedzi:

Otwartość na studenta, tolerancja, obiektywizm (studentka, POW, s. niestacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Zrozumienie innych, otwartość na studenta, wyrozumiałość, empatia, obowiązkowość, odpowiedzialność (studentka, PW, s. stacjonarne III^o, średni poziom osiągnięć, US);

Odpowiedzialność, obiektywizm (nauczyciel, dr hab., staż pracy powyżej 20 lat, UwB).

Cecha – otwartość na studentów była często wymieniana przez studentów, ale badani jej nie precyzowali, można przypuszczać, że oznacza skłonność do wysłuchania, zrozumienia. Podobne wskazania wystąpiły także w badaniach T. Bauman¹². Tymczasem w badaniach M. Śnieżyńskiego, wśród cech nauczyciela ułatwiających nawiązanie bliższych relacji interpersonalnych podczas ćwiczeń ponad 51% badanych wskazało otwarcie na dialog, 45% poczucie humoru, 41% takt i kulturę, 30% cierpliwość, a podczas wykładu odpowiednio – 16,5%, 39%, 47% i 22%¹³, co niewątpliwie skłania do refleksji.

Natomiast wśród **właściwości nauczycieli utrudniających** współdziałanie dydaktyczne w tej fazie procesu kształcenia badani przypisali podobne, względnie mniejsze znaczenie **kompetencjom merytorycznym** (14,5% wskazań nauczycieli i 14% studentów), a głównie: słabe przygotowanie do zajęć (głównie nauczyciele), koncentrowanie się na teorii bez odniesień praktycznych, brak umiejętności zainteresowania realizowanymi treściami, niejasny, zagmatwany sposób formułowania myśli (głównie studenci), a także **cechom osobowości** (17,1% wskazań nauczycieli i 10% studentów), a szczególnie: autokratyzm, pewność siebie, wywyższanie się, narcyzm, zarozumiałość, niesłowność. A uzasadniali to następująco:

Nauczyciel wymaga przygotowania od studenta, a czasem sam nie jest przygotowany (studentka RES, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Nie potrafi zainteresować studenta, 'mówi, jak do ściany' (studentka PW, s. stacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Niezrozumiały przekaz treści (studentka PW, s. niestacjonarne II^o, niski poziom osiągnięć, US);

¹² T. Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie...*, op. cit., s. 119–120.

¹³ M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu...*, op. cit., s. 214.

Autokratyzm nauczyciela, pewność siebie, pycha, popisuje się trudną terminologią (studentka RES, s. niestacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Zarozumiałość, niesłowność (studentka PW, s. stacjonarne II^{oo}, średni poziom osiągnięć, US);

Brak znajomości realizowanej problematyki (nauczyciel, dr, staż pracy powyżej 20 lat, UwB);

Autokratyzm, wywyższanie się, popisywanie się (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, UwB).

Problemy w komunikacji językowej z nauczycielem, które należy eliminować, a przede wszystkim trudności w zakresie rozumienia treści wskazywało także w badaniach U. Ostrowskiej 40% studentów z UWM i ok. 33% z UKW, a w dalszej kolejności błędy fonetyczne, stylistyczne, używanie paralogizmów¹⁴. Podobne problemy zgłaszali studenci badani przez T. Bauman – ponad 70% nie akceptuje zawitych i nie logicznych wypowiedzi¹⁵, jak również studenci z uniwersytetów w Pakistanie – 63% przyznaje, że nauczyciele często posługują się podczas zajęć trudnym, nieznanym słownictwem¹⁶.

Przedmiotem zainteresowań w badaniach były także wypowiedzi dotyczące **właściwości nauczycieli sprzyjających współdziałaniu dydaktycznemu w fazie kontroli i oceny**. Analiza materiału wykazała, że badani różnili się w swych wypowiedziach (Tabela 41). Studenci najczęściej wymieniali znaczenie **postaw nauczycieli wobec studentów** – 44,2% wskazań, ale nauczyciele znacznie rzadziej – 22,2%. Z analizy treści wypowiedzi wynika, że najbardziej badani eksponują tu zachowania nauczycieli wobec studentów (28% wskazań studentów i 15% nauczycieli), a szczególnie: wspólne ustalanie kryteriów wymagań, obowiązujących treści, metody i terminu kontroli i oceny, podmiotowe traktowanie studentów, możliwość przejrzania pracy, uzasadnienie oceny, wyjaśnianie błędów, ale także stosunek emocjonalny nauczycieli do studentów (10,8% wskazań studentów i 4,9% nauczycieli), a m.in. okazywanie życzliwości, przychylności, zrozumienia, szacunku dla studenta i jego pracy. Oto niektóre wypowiedzi respondentów:

Ważna jest współpraca nauczyciela ze studentami, gdy wspólnie ustalamy formę zaliczenia, punktację (studentka, PW, s. stacjonarne II^o, niski poziom osiągnięć, UwB);

Podmiotowy stosunek do studentów, chętne pokazywanie pracy, obiektywne omówienie błędów (studentka, PW, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, US);

¹⁴ U. Ostrowska, *Język edukacji akademickiej w opinii studentów UWM w Olsztynie i UKW w Bydgoszczy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, s. 144.

¹⁵ T. Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie...*, op. cit., s. 160.

¹⁶ A. Ali, R. H. Tariq, J. Topping, *Students' perception of university...*, op. cit., s. 639.

Życzliwość i szacunek dla studenta, nawet jeśli uzyskał ocenę niedostateczną (studentka, PW, s. niestacjonarne II^o, niski poziom osiągnięć, US);

Uwzględnianie w ocenie także samooceny studenta (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, UwB);

Szacunek i życzliwość dla studentów, niezależnie od ich wyników w studiach (nauczyciel, dr, staż pracy powyżej 20 lat, UwB).

Natomiast nauczyciele wśród właściwości sprzyjających współdziałaniu dydaktycznemu w fazie kontroli i oceny najbardziej akcentowali, z podobną częstotliwością **kompetencje pedagogiczne** (39,5% wskazań, a studenci – 26,6%), a głównie: znajomość zasad kontroli i oceny, umiejętności organizacyjne, różnorodność stosowanych metod i form, dokonywanie przez nauczyciela systematycznej kontroli i oceny, precyzyjnie określone wymagania, operowanie całą skalą ocen, ale również **cechy osobowości nauczycieli** (35,8% wskazań nauczycieli i 24,3% studentów), a przede wszystkim: obiektywizm, sprawiedliwość w ocenianiu, rzetelność, dokładność, systematyczność (głównie nauczyciele) otwartość na studenta, tolerancja, kompromisowość, ugodowość, wyrozumiałość, życzliwość (głównie studenci). Interesujące są tu wypowiedzi badanych:

Różne metody i formy kontroli umożliwiają nauczycielowi lepsze określenie wyników, a studentowi pełniejsze wykazanie swych możliwości, sprawiedliwość w ocenianiu (studentka, PW, s. stacjonarne I^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, US);

Ustalenie precyzyjnych kryteriów oceniania i norm punktacji ułatwia nie tylko studentom (studentka, RES, s. niestacjonarne II^o, niski poziom osiągnięć, US);

Sprawiedliwość w ocenianiu, dokładność w sprawdzaniu prac, wyrozumiałość (studentka, POW, s. niestacjonarne II^o, niski poziom osiągnięć, UwB);

Otwartość, życzliwość, kompromisowość, wyrozumiałość (studentka, POW, s. niestacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

W sytuacji masowości kształcenia stosowanie metod i narzędzi usprawniających kontrolę i ocenę, ale czy lepszych? (nauczyciel, dr, staż pracy powyżej 20 lat, UwB);

Rzetelność w sprawdzaniu prac (nauczyciel, mgr, staż pracy do 5 lat, UwB).

Warto tu zwrócić uwagę na cechy kompromisowość, wyrozumiałość, życzliwość, których badani nie dookreślali, ale w kontekście kontroli i oceny prawdopodobnie oznacza pobłażanie, marginalizowanie błędów, braków, ale cecha sprawiedliwość jest sprecyzowana i wyraźnie ukierunkowana. Podobne spostrzeżenia są rezultatem badań T. Bauman¹⁷.

Natomiast wśród właściwości **utrudniających współdziałanie dydaktyczne** w fazie kontroli i oceny badani niewiele różnili się i przede wszystkim eksponowali

¹⁷ T. Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie...*, op. cit., s. 120.

utrudnienia wynikające z **postaw nauczycieli wobec studentów** (49,6% ogółu wskazań studentów i 43,8% nauczycieli), w tym zachowania nauczycieli wobec studentów – 31,7% ogółu wskazań studentów i 27,4% wśród nauczycieli (w obu grupach najczęściej spośród wszystkich faz), a szczególnie: narzucanie studentom metod, form i terminu kontroli i oceny, przedmiotowe traktowanie, brak współpracy ze studentem, a ich uzasadnienia wywołują głęboką refleksję:

Nauczyciel stanowczo przedstawia swoje propozycje bez możliwości negocjacji (studentka RES, s. stacjonarne I^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, US);

Przedmiotowe traktowanie studenta, ocenianie wg własnego uznania, dokonują oceniania szybko i powierzchownie (studentka POW, s. stacjonarne II^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Nawet jeśli nie ma racji, to i tak nie zmieni oceny, 'jego musi być na wierzchu' (studentka PW, s. niestacjonarne I^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Przedmiotowy stosunek do studentów, zaliczanie dla 'świętego spokoju' (nauczyciel, dr, staż pracy powyżej 20 lat, UwB).

Ponadto wśród właściwości nauczycieli utrudniających współdziałanie w fazie kontroli i oceny badani podobnie akcentowali znaczenie **kompetencji pedagogicznych nauczycieli** (24,7% wskazań nauczycieli i 24,4% studentów), a przede wszystkim problemy z organizacją kontroli i oceny, sprawdzaniem prac (głównie nauczyciele), z określeniem czasu trwania, uzasadnianiem oceny, wyjaśnianiem popełnionych błędów, wglądem w pracę (studenci), co wynika m.in. z wypowiedzi:

Zbyt mało czasu na odpowiedź podczas egzaminu (studentka POW, s. niestacjonarne III^o, wysoki poziom osiągnięć, US);

Brak wyjaśnienia kryteriów oceniania, co i jak jest punktowane (studentka POW, s. stacjonarne III^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Nauczyciel powinien pokazać pracę, wyjaśnić błędy, ale to trudno uzyskać (studentka PW, s. niestacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, US);

Masa studentów, muszą być testy, chociaż wiem, że to nie jest najlepszy sposób, ale sprawny (nauczyciel, dr, staż pracy do 11–15 lat, UwB);

Pobieżne działanie, brak systematyczności (nauczyciel, dr, staż pracy do 11–15 lat, US).

Podobne problemy w zakresie oceniania sygnalizowali studenci Uniwersytetu Gdańskiego – 84% nie akceptuje oceniania wg niejasnych kryteriów, 53% pobłażliwości dla autorów plagiatów, ale tylko 17% przyzwolenia na ściąganie¹⁸.

¹⁸ Ibidem, s. 160.

Analiza uwarunkowań sprzyjających i utrudniających współdziałanie dydaktyczne w fazach procesu kształcenia, związanych z właściwościami nauczycieli na podstawie otwartych wypowiedzi badanych umożliwia sformułowanie następujących wniosków:

- w fazie preparacji odczucia badanych były zbieżne i wśród obu uwarunkowań współdziałania obie grupy, ale częściej studenci wskazywali na postawy nauczycieli wobec studentów, głównie komponent emocjonalny i zachowania. W dalszej kolejności jako właściwości ułatwiające współdziałanie eksponowali cechy osobowości nauczycieli, a nieco mniejsze znaczenie przypisali kompetencjom pedagogicznym i merytorycznym, ale jednocześnie wśród właściwości utrudniających akcentowali kompetencje pedagogiczne nauczycieli, a mniejszą wagę przypisywali kompetencjom merytorycznym i cechom osobowości;
- w fazie realizacji badani różnili się w swych wskazaniach w zakresie właściwości sprzyjających współdziałaniu – studenci największe i podobne znaczenie przypisali postawom nauczycieli wobec studentów oraz kompetencjom pedagogicznym, a nauczyciele – kompetencjom merytorycznym i pedagogicznym. Względnie mniejszą rangę w tym zakresie studenci przypisali cechom osobowości nauczyciela, a nauczyciele postawom wobec studentów. Natomiast zbieżne były wskazania badanych w zakresie właściwości nauczycieli utrudniających współdziałanie w tej fazie – kompetencje pedagogiczne (obie grupy) i postawy wobec studentów (głównie studenci), a mniejsze znaczenie badani przypisali cechom osobowości i kompetencjom merytorycznym;
- w fazie kontroli i oceny badani różnili się w swych wskazaniach w zakresie właściwości sprzyjających współdziałaniu – studenci szczególnie eksponowali znaczenie postaw nauczycieli wobec studentów, w mniejszym stopniu kompetencji pedagogicznych i cech osobowości, a nauczyciele – największą i podobną rangę przypisali kompetencjom pedagogicznym i cechom osobowości, ale znacznie mniejszą – postawom wobec studentów. Znikome znaczenie w tym zakresie obie grupy przypisały kompetencjom merytorycznym nauczyciela. Natomiast zbieżne były wskazania w zakresie właściwości nauczycieli utrudniających współdziałanie w tej fazie – głównie postawy nauczycieli wobec studentów, a w dalszej kolejności i podobnie kompetencje pedagogiczne oraz cechy osobowości nauczycieli, przy znikomym znaczeniu kompetencji merytorycznych.

2.2. Właściwości studentów

Przedmiotem zainteresowań w badaniach były także uwarunkowania współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia związane z właściwościami studentów.

Analiza treści zawartych w wolnych wypowiedziach badanych umożliwiła wyodrębnienie w każdej z faz procesu kształcenia grup studentów i nauczycieli wskazujących na ich cechy osobowości, postawę wobec nauczyciela (w tym wiedzę o nauczycielu, stosunek emocjonalny i zachowania), a także postawę studentów wobec działań w preparacji, realizacji oraz kontroli i ocenie procesu kształcenia (wiedza o sobie i możliwościach poznawczych w działaniu, stosunek emocjonalny do działań oraz zachowania w działaniach).

Z dokonanych analiz wynika, że obie grupy badanych spośród uwarunkowań sprzyjających współdziałaniu dydaktycznemu, związanych z właściwościami studentów najczęściej podkreślały znaczenie **postaw studentów wobec działań w preparacji procesu kształcenia**, ale takich wskazań wśród nauczycieli wystąpiło znacznie więcej – 66,3% ogółu niż w grupie studentów – 45% (Tabela 42). Okazuje się, że najbardziej podkreślano znaczenie stosunku emocjonalnego studentów do działań w tej fazie procesu kształcenia – 45,8% wskazań nauczycieli, ale mniej studentów – 23,8%, a szczególnie: motywacja do studiów, chęć autentycznego uczenia się, osiągania satysfakcji, wiara we własne możliwości, zainteresowanie udziałem w preparacji, chęć uaktywnienia się, kierowania własnym rozwojem, ale także chociaż rzadziej – zachowania studentów (14% wskazań nauczycieli i 10,1% studentów). A oto typowe wypowiedzi badanych:

Silna motywacja do studiów, nastawienie na sukces (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, US);

Mobilizacja wewnętrzna do studiowania, wiara we własne możliwości (studentka POW, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Śmiałość, odwaga w wyrażaniu własnych potrzeb i pomysłów (studentka PW, s. stacjonarne I^o, wysoki poziom osiągnięć, US);

Chęć uczestnictwa w planowaniu, zaangażowanie we własny rozwój (studentka PW, s. niestacjonarne I^o, niski poziom osiągnięć, UwB);

Wyrażanie przez studentów propozycji wzbogacenia programu kształcenia (nauczyciel, dr, staż pracy 6–10 lat, UwB).

Ponadto studenci i nauczyciele podkreślali znaczenie **postaw studentów wobec nauczycieli**, jako właściwości sprzyjających współdziałaniu dydaktycznemu w analizowanej tu fazie, znacznie częściej studenci – 38,4% wskazań niż nauczyciele – 17,8% (Tabela 42). Badani eksponowali tu zachowania studentów wobec nauczycieli, a głównie współpracę, współdziałanie w ustalaniu kryteriów zaliczania, podejmowanie propozycji zgłaszanych przez nauczyciela – 15,2% wskazań studentów i 12,1% nauczycieli, ale także znaczenie stosunku emocjonalnego do nauczyciela, szczególnie studenci – 18,7% wskazań studentów, a rzadko nauczyciele – 3,8%, a szczególnie chęć współpracy,

dobre relacje, szacunek i uznanie dla nauczyciela, sympatia, co wyrażają m.in. następujące wypowiedzi:

Wspólne ustalanie kryteriów wymagań, metod kontroli i oceny (studentka PW, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Chęć zadawania pytań nauczycielowi, zaangażowanie w planowanie (studentka PW, s. stacjonarne I^o, średni poziom osiągnięć, US);

Mobilizacja wewnętrzna, pozytywne nastawienie do współpracy z nauczycielem (studentka POW, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Okazywanie chęci do współpracy z nauczycielem, szacunku dla jego osoby (studentka PW, s. niestacjonarne I^o, wysoki poziom osiągnięć, US);

Ustalenie ze studentami jasno sprecyzowanych kryteriów oceniania, wyjaśnienie celów kształcenia (nauczyciel, dr, staż pracy powyżej 20 lat, UwB).

TABELA 42. Właściwości studentów sprzyjające współdziałaniu dydaktycznemu w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N)

Właściwości studentów sprzyjające współdziałaniu dydaktycznemu		Faza procesu kształcenia						
		Preparacja		Realizacja		Kontrola i ocena		
		S	N	S	N	S	N	
Cechy osobowości studentów	L	276	17	146	9	88	12	
	%	16,6	15,9	12,4	8,7	11,2	16,2	
Postawa studentów wobec nauczyciela	Wiedza o nauczycielu	L	75	2	52	-	35	2
		%	4,5	1,9	4,4	-	4,4	2,7
	Stosunek emocjonalny do nauczyciela	L	312	4	165	10	69	5
		%	18,7	3,8	14,1	9,7	8,7	6,7
	Zachowania wobec nauczyciela	L	253	13	223	15	178	14
		%	15,2	12,1	19,0	14,6	22,6	18,9
Postawa studentów wobec działań w preparacji, realizacji oraz kontroli i ocenie procesu kształcenia	Wiedza o sobie i możliwościach poznawczych w działaniu	L	184	7	138	13	93	4
		%	11,1	6,5	11,7	12,6	11,8	5,4
	Stosunek emocjonalny wobec działań	L	397	49	280	38	112	22
		%	23,8	45,8	23,8	36,9	14,2	29,8
	Zachowania w działaniu	L	169	15	172	18	214	15
		%	10,1	14,0	14,6	17,5	27,1	20,3
	Ogółem	L*	1666	107	1176	103	789	74
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Liczba osób, które udzieliły odpowiedzi			722	38	666	40	531	38
% ogółu badanych			61,9	69,0	57,1	72,7	45,5	69,0

* – liczba wskazań nie sumuje się do liczby badanych, nie wszyscy badani udzieliли odpowiedzi; niektóre wypowiedzi były wieloelementowe

Źródło: badania własne

Jednocześnie wśród **właściwości studentów utrudniających współdziałanie w preparacji** procesu kształcenia nauczyciele eksponowali właśnie postawy studentów wobec podejmowanych działań (80% ogółu wskazań), ale znacznie rzadziej studenci (21,8%) Ze zróżnicowania treści wypowiedzi wynika, że najczęściej podkreślali znaczenie stosunku emocjonalnego studentów do podejmowanych działań – 57,9% wskazań nauczycieli, ale znacznie mniej studentów – 9,8%, a szczególnie: brak zainteresowania studiami, aktywnością w preparacji, obojętny lub negatywny stosunek do studiowania, brak motywacji do nauki, lekceważący stosunek, ale także ich zachowania w podejmowanych działaniach – 20% wskazań nauczycieli, ale tylko 6,1% w grupie studentów, a głównie: bierność, zaniechanie działań, absencja podczas pierwszych zajęć, wymigiwanie się od obowiązków, wykorzystywanie pracy kolegów, a oto niektóre wypowiedzi respondentów:

Brak zainteresowania studenta uczestnictwem w preparacji, niska motywacja do studiów (nauczyciel, dr, staż pracy 16–20 lat, US);

Brak motywacji do studiów, coraz częściej student chce uzyskać tylko dyplom, nie zależy mu na wiedzy, umiejętnościach (nauczyciel, mgr, staż pracy do 5 lat, UwB);

Nieobecność podczas zajęć organizacyjnych lub bierność (nauczyciel, dr, staż pracy 16–20 lat, UwB);

Brak zaangażowania, postawa studenta – ‘przyszedłem na studia, to niech mnie nauczą’ (nauczyciel, mgr, staż pracy do 5 lat, UwB);

Brak zainteresowania planowaniem, student chce mieć tylko dyplom (studentka PW, s. stacjonarne I^{oo}, niski poziom osiągnięć, US);

‘Olewanie szkoły’ brak zainteresowania i zaangażowania (studentka POW, s. stacjonarne I^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Lenistwo, nastawienie na pracę innych (studentka RES, s. niestacjonarne I^{oo}, średni poziom osiągnięć, UwB);

Absencja na pierwszych zajęciach (studentka PW, s. stacjonarne II^{oo}, średni poziom osiągnięć, US).

Natomiast studenci wśród **właściwości utrudniających współdziałanie w tej fazie procesu kształcenia** eksponowali postawy wobec nauczycieli – 61,6% wskazań, gdy tymczasem nauczyciele – 14,7%, w tym podkreślali znaczenie stosunku emocjonalnego do nauczycieli – 33,5% wskazań, a wśród nauczycieli tylko 2,1%, a szczególnie niechęć, brak woli do współpracy, obojętność, lekceważenie nauczyciela, złośliwość, obawa, lęk przed krytyką nauczyciela, ale także zachowań studentów wobec nauczycieli – 21,6% wskazań, a nauczyciele 8,4%, a głównie bierność wobec działań nauczycieli, okazywanie znudzenia, braku zainteresowania, co wynika m.in. z następujących wypowiedzi:

Niechęć do współpracy, lenistwo (studentka POW, s. niestacjonarne I^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Lekceważenie nauczyciela (studentka PW, s. stacjonarne II^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, US);

Lęk przed nauczycielem, negatywne doświadczenia z przeszłości (studentka POW, s. niestacjonarne I^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

To nauczyciel musi, nie ja, to i tak jego zadanie (studentka PW, s. stacjonarne I^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, US);

Studenci uważają, że ta sprawa nie od nich zależy, więc się nie angażują (studentka POW, s. niestacjonarne I^{oo}, średni poziom osiągnięć, UwB);

Brak zainteresowania działaniami nauczyciela (nauczyciel, dr, staż pracy do 5 lat, UwB).

Jednocześnie obie grupy badanych względnie mniejsze znaczenie przypisywały cechom osobowości studentów jako właściwościom sprzyjającym, jak i utrudniającym współdziałanie dydaktyczne w fazie preparacji.

Przedmiotem zainteresowań w badaniach były także **uwarunkowania sprzyjające współdziałaniu dydaktycznemu w fazie realizacji procesu kształcenia**, związane z właściwościami studentów (Tabela 42). Z analizy treści wypowiedzi wynika, że badani niewiele różnili się w swych preferencjach i najczęściej wskazywali **postawy studentów wobec działań w realizacji procesu kształcenia**, ponownie (podobnie jak w fazie preparacji) takich wskazań wśród nauczycieli wystąpiło znacznie więcej – 67% ogółu niż w grupie studentów – 50,1%, przy czym najbardziej podkreślano znaczenie stosunku emocjonalnego studentów do podejmowanych działań (36,9% wskazań nauczycieli, ale mniej studentów – 23,8%), a szczególnie zainteresowanie studiowaniem, wybranym kierunkiem, silną motywację do studiów, chęć poznawania wiedzy i nabywania umiejętności, wiarę we własne możliwości, potrzebę samorealizacji, ale również znaczenie zachowań studentów (17,5% wskazań nauczycieli i 14,6% studentów), a głównie systematyczność i rzetelność w przygotowywaniu się do zajęć i aktywny udział, przygotowanie dobrych notatek, wykorzystywanie efektywnych sposobów przyswajania wiedzy, co wyrażają ich wypowiedzi:

Otwartość poznawcza, chęć uczenia się (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, UwB);

Zaangażowanie studentów w proces studiowania (nauczyciel, mgr, staż pracy do 5 lat, UwB);

Zainteresowanie przedmiotem studiów, poznawanie przez przeżywanie (studentka PW, s. stacjonarne III^o, średni poziom osiągnięć, US);

Potrzeba wykazania się, spełnienia, realizacji pragnień (studentka RES, s. niestacjonarne III^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Rzetelność w wypełnianiu obowiązków, przygotowywanie się do seminariów (nauczyciel, dr hab., staż pracy powyżej 20 lat, UwB);

Systematyczne przygotowywanie się do zajęć, umiejętność studiowania (studentka RES, s. stacjonarne I^o, wysoki poziom osiągnięć, US);

Rzetelne przygotowywanie się do zajęć, aktywny udział w dyskusji (studentka POW, s. niestacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB).

Istotnym elementem ułatwiającym współdziałanie dydaktyczne jest zainteresowanie studentów wybranym kierunkiem studiów, wiara we własne możliwości, podczas gdy z badań T. Bauman wynika, że wśród powodów zadowolenia ze studiów tylko 26% studentów przyznało, że studia są zgodne z ich zainteresowaniami, a ok. 15%, że rozwijają¹⁹.

W dalszej kolejności badani podkreślali znaczenie **postaw studentów wobec nauczycieli**, chociaż częściej studenci – 37,5% wskazań niż nauczyciele – 24,5% i eksponowali zachowania studentów wobec nauczycieli (19,0% wskazań studentów i 14,6% nauczycieli), a głównie włączanie się w działania podejmowane przez nauczyciela, współpraca, wykonywanie dodatkowych zadań, wzbogacających treść i przebieg zajęć, korzystanie z pomocy nauczyciela, zgłaszanie występujących trudności, ale także wskazują na znaczenie stosunku emocjonalnego do nauczycieli (14,1% wskazań studentów i 9,7% nauczycieli), a szczególnie chęć współpracy, okazania swoich dobrych intencji, szacunku dla nauczyciela, uznanie dla jego starań. Interesujące są niektóre wypowiedzi:

Aktywność w działaniach podejmowanych przez nauczyciela pozwala wyzwolić własną inwencję (studentka RES, s. stacjonarne I^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Korzystna jest pomoc nauczyciela w pokonywaniu trudności (studentka POW, s. stacjonarne III^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Reagowanie na sugestie nauczyciela, staranność w wykonywaniu obowiązkowych i dodatkowych prac (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, UwB);

Zaangażowanie we współpracę, chęć pokazania się z jak najlepszej strony (studentka RES, s. stacjonarne I^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Chęć współpracy z nauczycielem, świadomość, że nauczyciel uwzględni zdanie studentów (studentka PW, s. stacjonarne I^o, wysoki poziom osiągnięć, US).

Jednocześnie wśród **właściwości studentów utrudniających współdziałanie dydaktyczne w fazie realizacji** badani przypisali największe znaczenie także postawom studentów wobec podejmowanych działań, a w dalszej kolejności postawom wobec nauczyciela. Okazuje się, że rangę utrudnień związanych z postawami studen-

¹⁹ T. Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie...*, op. cit., s. 187.

tów wobec podejmowanych działań częściej wskazywali nauczyciele – 75,6% wskazań niż studenci – 56%, ale jednocześnie badani najbardziej podkreślali tu znaczenie stosunku emocjonalnego studentów do podejmowanych działań (33,6% wskazań nauczycieli i 29% studentów), a szczególnie brak zainteresowania studiowaniem, motywacji i zaangażowania, niechęć do studiowania literatury naukowej, lekceważący stosunek do nauki, znudzenie, ale również znaczenie zachowania studentów w działaniach (22,4% wskazań nauczycieli i 19,5%), a przede wszystkim brak systematyczności lub regularny brak przygotowania do zajęć, znikoma aktywność podczas zajęć, chowanie się za plecami kolegów, absencja podczas wykładów, ćwiczeń. Oto niektóre wypowiedzi respondentów:

Brak zaangażowania w zajęcia, przypadkowy wybór kierunku studiów (nauczyciel, dr, staż pracy powyżej 20 lat, US);

Brak przygotowania do zajęć (często), lekceważenie swoich obowiązków, studiowanie z przymusu (nauczyciel, dr, staż pracy powyżej 20 lat, UwB);

Brak aktywności, traktowanie studiów jak konieczność, przymus studiowania (nauczyciel, mgr, staż pracy do 5 lat, UwB);

Nie interesuje mnie ten kierunek, nauka z przymusu (studentka POW, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Niektórzy studenci są zbyt leniwi lub nie mają chęci, aby aktywnie uczestniczyć w zajęciach, pozorują uczestnictwo (studentka PW, s. stacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, US);

Nieobecność na zajęciach, systematyczne, złe przygotowywanie się (studentka RES, s. niestacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Lenistwo, brak przygotowania do zajęć, 'olewka' (studentka POW, s. niestacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Siedzenie, 'jak mysz pod miotłą', aby przesiadzić (studentka RES, s. stacjonarne I^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB).

Podobne spostrzeżenia są rezultatem badań studentów australijskich: „często występuje sprzeciw wobec oczekiwania, że powinni systematycznie przygotowywać się do zajęć i irytacja z powodu tego obowiązku”²⁰, także brytyjskich, studiujących prawo, z których wynika, że zawsze do ćwiczeń przygotowuje się tylko 23%, a czasem ponad 70%²¹, jak również ocen fińskich nauczycieli akademickich: „uważają studentów za biernych, ‘polują tylko na punkty kredytowe’, ‘pilnują zajęć obligatoryjnych’”²². Podobne oceny wyrażają także nauczyciele z UG – ok. 20% często, a 40% czasem

²⁰ D. Saltmarsh, S. Saltmarsh, *Has anyone read the reading?...*, op. cit., s. 626.

²¹ M.A. Baderin, *Towards improving students' attendance...*, op. cit., s. 107.

²² A. Jauhainen, An. Jauhainen, A. Laiho, *The dilemmas of the 'efficiency university'...*, op. cit., s. 423.

doświadcza trudności z motywowaniem studentów, zainteresowaniem problematyką, zachęcaniem do aktywności podczas zajęć²³.

Mniejsze znaczenie obie grupy badanych przypisały postawom studentów wobec nauczycieli jako utrudniającym współdziałanie dydaktyczne w realizacji procesu kształcenia (odpowiednio 34,6% wskazań studentów i 18,8% nauczycieli), a głównie zachowania będące przejawem pozorowania działań, braków w kulturze osobistej (14,8% studentów i 9,4% nauczycieli), a także z podobną częstotliwością stosunek emocjonalny do nauczycieli – obojętność na wysiłki nauczyciela, lekceważący stosunek, ignorancja, brak szacunku, o czym świadczą m.in. następujące wypowiedzi:

Pozorna obecność i uczestnictwo w zajęciach (studentka RES, s. stacjonarne II^{oo}, średni poziom osiągnięć, US);

Lekceważący stosunek do nauczyciela i jego przedmiotu (studentka RES, s. stacjonarne I^{oo}, średni poziom osiągnięć, UwB);

Niski poziom kultury osobistej, żucie gumy podczas wypowiedzi (nauczyciel, dr, staż pracy powyżej 20 lat, UwB);

Niski poziom kultury akademickiej, brak orientacji w tytułach/stopniach nauczycieli (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, UwB);

Niechęć do nauczyciela, brak woli współpracy (nauczyciel, dr, staż pracy 16–20 lat, US).

Niski poziom kultury akademickiej studentów znajduje także wyraz w wypowiedziach nauczycieli pełniących zarazem funkcje rektora/dziekana w strukturach organizacyjnych uczelni: „student na ogół nie ma pojęcia, kim jest wykładowca (...) a czasem nie pamięta jego nazwiska”²⁴; „zwracanie się do nauczycieli po nazwisku, z pominięciem stopni, czy funkcji staje się normą”²⁵. Jakie są przyczyny? Słusznie zauważa M. Czerepaniak-Walczak, że następuje „zmiana kanonu tradycji akademickiej pod wpływem przemian w otoczeniu uczelni (...) co nosi w dużej mierze znamiona barbarzyńskiej inwazji na szkołę wyższą, to znaczy zalewania elitarnej kultury akademickiej przez masową, popularną kulturę”²⁶.

Jednocześnie względnie mniejsze znaczenie obie grupy badanych przypisały cechom osobowości studentów jako właściwościom sprzyjającym, jak i utrudniającym współdziałanie w fazie realizacji procesu kształcenia (podobnie, jak w preparacji).

²³ T. Bauman, *Proces kształcenia w uniwersytecie...*, op. cit., s. 187.

²⁴ J. Rachoń, *Polskie uczelnie wyższe...*, op. cit., s. 213

²⁵ W. Tłokiński, *Uczelnie XXI wieku nie dla ubogich duchem: o jakości studenckiej partycypacji*, (w:) J. Woźnicki (red.), *Misja i służebność uniwersytetu...*, op. cit., s. 249.

²⁶ M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura akademicka w osobowych relacjach formalnych*, (w:) A. J. Sowiński (red.), *Kultura pedagogiczna...*, op. cit., s. 84.

Przedmiotem zainteresowań w badaniach były także **uwarunkowania sprzyjające i utrudniające współdziałanie dydaktyczne w fazie kontroli i oceny procesu kształcenia**, związane z właściwościami studentów i z analizy treści wypowiedzi badanych wynika, że ich odczucia były zbieżne, podobne jak w fazie realizacji. Wśród uwarunkowań sprzyjających badani najczęściej wskazywali **postawy studentów wobec działań** w tej fazie – 55,5% wskazań nauczycieli i 53,1% studentów, przy czym wystąpiły tu różnice w preferencjach badanych. Nauczyciele najbardziej akcentowali znaczenie komponentu emocjonalnego postaw (29,8% wskazań, a studenci – 14,2%), a głównie chęć poddania się kontroli i ocenie w celu weryfikacji posiadanej wiedzy, umiejętności, oceny własnych osiągnięć i braków, uzyskania dobrych wyników, a studenci szczególnie podkreślali znaczenie zachowań studentów w kontroli i ocenie jako czynnika sprzyjającego współdziałaniu dydaktycznemu w tej fazie (27,1% wskazań, nauczyciele – 20,3%), a m.in. rzetelne, sumienne, dokładne przygotowanie się do kontroli i oceny, uzyskiwanie pomocy w trudnościach, współpraca z kolegami, nauczycielem, a argumentowali to następująco:

pozytywne nastawienie do potrzeby kontroli i oceny (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, UwB);

pozytywny stosunek do zaliczenia przedmiotu jest szansą na obiektywną weryfikację wiedzy i umiejętności (nauczyciel, mgr, staż pracy powyżej 5 lat, UwB);

Chęć uzyskania wysokich ocen (studentka RES, s. stacjonarne I^{oo}, średni poziom osiągnięć, US);

Chęć posiadania rzetelnej wiedzy, a nie tylko wysokich ocen (studentka POW, s. stacjonarne I^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Odpowiedzialne i sumienne przygotowanie się (studentka POW, s. stacjonarne I^{oo}, średni poziom osiągnięć, UwB);

Dobre przygotowanie się do zaliczenia/egzaminu, rozumienie potrzeby kontroli, korzystanie z pomocy kolegów (studentka PW, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, US);

Solidne przygotowanie do egzaminu zapewnia sukces (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, UwB).

W dalszej kolejności badani podkreślali znaczenie **postaw studentów wobec nauczycieli** w kontroli i ocenie, ale częściej studenci – 35,7% wskazań niż nauczyciele – 28,3%, przy czym akcentowali tu zachowania studentów wobec nauczycieli (22,6% wskazań studentów i 18,9% nauczycieli), a szczególnie przestrzeganie wspólnie ustalonych zasad kontroli i oceny, korzystanie przez studentów z możliwości zgłaszania nauczycielowi własnych propozycji w zakresie terminu i metody kontroli i oceny, wspólnego omawiania pracy egzaminacyjnej, ale znaczący jest także komponent emocjonalny tej postawy (8,7% wskazań studentów i 6,7% nauczycieli), a głównie

pozytywne relacje z nauczycielem, wiara w jego sprawiedliwość, a badani uzasadniają to m.in. następująco:

Stosowanie się do wcześniej ustalonych reguł kontroli i oceny procesu kształcenia (studentka RES, s. stacjonarne I^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Przydatne jest negocjowanie z nauczycielem sposobu i terminu kontroli i oceny (studentka POW, s. niestacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Uczestnictwo studentów w ustalaniu kryteriów oceny, umożliwianie zgłaszania pytań, wyjaśnianie wątpliwości (nauczyciel, mgr, staż pracy do 5 lat, UwB);

Poczucie współdziałania studentów z nauczycielami, pozytywnych kontaktów jest podstawą uzyskiwania dobrych wyników (studentka PW, s. stacjonarne I^{oo}, niski poziom osiągnięć, US);

Wiara w to, że nauczyciel będzie sprawiedliwy (studentka RES, s. stacjonarne I^{oo}, średni poziom osiągnięć, US);

Szacunek dla wykładowcy, zaufanie do jego kompetencji (nauczyciel, dr, staż pracy powyżej 20 lat, UwB).

Jednocześnie (podobnie, jak w fazie realizacji) wśród **właściwości studentów utrudniających współdziałanie dydaktyczne w fazie kontroli i oceny** badani przypisali największe znaczenie także postawom studentów wobec podejmowanych działań, a w dalszej kolejności postawom wobec nauczyciela. Utrudnienia współdziałania dydaktycznego związane z postawami studentów wobec podejmowanych działań w tej fazie częściej wskazywali nauczyciele – 66,2% ogółu niż studenci – 49,2%, przy czym nauczyciele, podobnie jak w poprzednich fazach, najbardziej akcentują znaczenie stosunku emocjonalnego studentów wobec działań podejmowanych w tej fazie – 41,9% wskazań, ale znacznie mniej – 22,1% studentów, a szczególnie: brak zaangażowania emocjonalnego w działania kontrolno-oceniające, obojętność, chęć uzyskania najniższej oceny pozytywnej, brak woli do pokonywania trudności. Jednocześnie badani stosunkowo często akcentowali także znaczenie zachowań studentów w kontroli i ocenie (23,1% wskazań studentów i 20,2% nauczycieli), a przede wszystkim powierzchowne przygotowanie studentów do zaliczeń, egzaminów lub brak, oszukiwanie, ściąganie, zachowania opóźniające – absencja (unikanie), odwlekanie, przekładanie. Interesujące są niektóre wypowiedzi:

Obojętność, ignorancja, brak zaangażowania w przygotowanie się do egzaminu, ściąganie, oszukiwanie (nauczyciel, dr hab., staż pracy powyżej 20 lat, UwB);

Brak zainteresowania wysokimi ocenami, wymuszanie najniższych (nauczyciel, dr, staż pracy powyżej 20 lat, US);

Brak motywacji do przygotowania się, 'olewanie', przedstawianie cudzych prac jako własnych (studentka RES, s. niestacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Obojętność, 'tumiwizm' (studentka POW, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Brak przygotowania, podejście 'byle z głowy', 'może się uda', ściąganie (studentka RES, s. stacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, US);

Brak przygotowania merytorycznego, oszukiwanie (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, UwB);

Unikanie kontroli i oceny, absencja, zmiany terminu (studentka RES, s. stacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB).

Pogłębioną refleksję wywołują także wyniki badań studentów pedagogiki US, w których najbardziej liberalne opinie dotyczą przystąpienia do egzaminu bez przygotowania (ok. 30%), a zależnie od okoliczności – ściąganie (60%), przedstawienie cudzej pracy do zaliczenia (51% – studenci I roku, 20% – V rok), wyłudzenie zaliczenia (31% – studenci I roku, 17% – V rok)²⁷. Uzasadnieniem takiej postawy często jest opinia – „większość/wszyscy powszechnie tak robią”²⁸, co potwierdzają także badania brytyjskich studentów: „wskazywali na silne, społeczne naciski, aby 'pomóc' kolegom”²⁹.

Natomiast mniejsze znaczenie badani przypisali cechom osobowości studentów jako właściwościom sprzyjającym, jak i utrudniającym współdziałanie dydaktyczne w kontroli i ocenie procesu kształcenia (podobnie, jak we wcześniejszych fazach).

Analiza uwarunkowań sprzyjających i utrudniających współdziałanie dydaktyczne w fazach procesu kształcenia, związanych z właściwościami studentów na podstawie otwartych wypowiedzi badanych umożliwia sformułowanie następujących wniosków:

- w fazie preparacji odczucia badanych były zbieżne i wśród uwarunkowań sprzyjających współdziałaniu największe znaczenie badani (częściej nauczyciele) przypisali postawom studentów wobec działań podejmowanych w tej fazie, a w dalszej kolejności wskazali postawy studentów wobec nauczycieli (częściej studenci), przy czym szczególnie ich komponenty emocjonalny i zachowania. Różnice wystąpiły we wskazaniach dotyczących uwarunkowań utrudniających współdziałanie – nauczyciele eksponowali rangę postaw studentów wobec podejmowanych działań, a studenci – postawy studentów wobec nauczyciela, przy czym obie grupy głównie ich komponenty emocjonalny i zachowania studentów;

²⁷ L. Marek, *Etyczne aspekty studiowania*, (w:) R. Pęczkowski (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, Dom Wydawniczy Elipsa, Poznań – Warszawa 2005, s. 372.

²⁸ U. Ostrowska, *Doświadczenie wartości edukacyjnych...*, op. cit., s. 152.

²⁹ A. Sutton, D. Taylor, *Confusion about collusion: working together and academic integrity*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2011, Vol. 36 (7), s. 837.

- w fazie realizacji oraz kontroli i oceny badani byli zgodni – wśród uwarunkowań współdziałania największe znaczenie posiadają postawy studentów wobec podejmowanych działań (częściej nauczyciele), a także postawy studentów wobec nauczycieli (częściej studenci), przy czym szczególnie eksponowano ich komponenty emocjonalny i zachowania studentów;
- mniejsze znaczenie wśród uwarunkowań współdziałania w fazach procesu kształcenia obie grupy badanych przypisały cechom osobowości studentów.

2.3. Okoliczności współdziałania dydaktycznego

W badaniach obszarem zainteresowań były także uwarunkowania sprzyjające i utrudniające współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów w procesie kształcenia związane z okolicznościami, w których występują analizowane tu relacje interpersonalne. Analiza treści wolnych wypowiedzi umożliwiła wyodrębnienie w każdej z faz procesu kształcenia grup wskazujących na uwarunkowania sprzyjające i utrudniające współdziałanie dydaktyczne związane z okolicznościami wewnętrznymi (podmiotowymi) – zależnymi od nauczycieli, od studentów, od nauczycieli i studentów oraz z okolicznościami zewnętrznymi (przedmiotowymi) – związanymi z procesem kształcenia i organizacyjnymi.

Spośród uwarunkowań sprzyjających współdziałaniu dydaktycznemu w preparacji procesu kształcenia największe znaczenie badani przypisali **okolicznościom zewnętrznym (przedmiotowym)**, chociaż częściej nauczyciele – 74,6% wskazań niż studenci – 53% (Tabela 43), przy czym szczególnie podkreślali znaczenie uwarunkowań organizacyjnych (63,9% wskazań nauczycieli i znacznie mniej wśród studentów – 30,9%), a m.in. mała liczebność grup ćwiczeniowych/wykładowych i dobre warunki lokalowe, a także związanych bezpośrednio z preparacją procesu kształcenia, częściej studenci niż nauczyciele (22,1% wskazań – wobec 10,7%), a głównie dostępność w bibliotece/czytelni literatury zalecanej przez nauczyciela, uwzględnienie przez nauczyciela odpowiedniego czasu na rozmowy ze studentami o programie kształcenia, co wynika m.in. z następujących wypowiedzi:

Mała liczba studentów w grupie jest sprawą podstawową (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, UwB);

Sprzyja niezbyt liczna grupa (nauczyciel, dr, staż pracy 16–20 lat, US);

Niewielka grupa, wówczas obie strony mogą przedstawić swoje oczekiwania (studentka PW, s. stacjonarne I^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Mała liczba studentów w grupie, co umożliwia indywidualne rozmowy, wyjaśnianie (studentka POW, s. niestacjonarne I^{oo}, średni poziom osiągnięć, UwB);

Dostęp do literatury w bibliotece, nie wszystko można kupić (studentka POW, s. niestacjonarne I^{oo}, niski poziom osiągnięć, UwB);

Gdyby było na to więcej czasu (studentka RES, s. niestacjonarne I^{oo}, średni poziom osiągnięć, US).

TABELA 43. Okoliczności sprzyjające współdziałaniu dydaktycznemu w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N)*

Okoliczności sprzyjające współdziałaniu dydaktycznemu			Faza procesu kształcenia					
			Preparacja		Realizacja		Kontrola i ocena	
			S	N	S	N	S	N
Wewnętrzne (podmiotowe)	Zależne od nauczycieli	L %	122 19,4	7 14,9	149 22,7	8 13,6	126 28,6	13 27,7
	Zależne od studentów	L %	13 2,1	2 4,2	20 3,0	1 1,7	17 3,9	2 4,2
	Zależne od nauczycieli i studentów	L %	161 25,5	3 6,3	58 8,8	7 11,9	75 17,0	4 8,5
Zewnętrzne (przedmiotowe)	Związane z procesem kształcenia	L %	139 22,1	5 10,7	195 29,7	10 16,9	106 24,1	3 6,4
	Organizacyjne	L %	195 30,9	30 63,9	235 35,8	33 55,9	116 26,4	25 53,2
Ogółem		L*	630	47	657	59	440	47
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Liczba osób, które udzieliły odpowiedzi			456	34	481	37	358	33
% ogółu badanych			39,1	61,8	41,2	67,3	30,7	60,0

* – liczba wskazań nie sumuje się do liczby badanych, nie wszyscy badani udzielili odpowiedzi; niektóre wypowiedzi były wieloelementowe

Źródło: badania własne

Jednocześnie wśród uwarunkowań utrudniających współdziałanie w tej fazie badani najczęściej także podkreślali znaczenie **okoliczności zewnętrznych (przedmiotowych)** – częściej nauczyciele – 87,4% wskazań niż studenci – 55,9%, w tym również akcentowali rangę utrudnień organizacyjnych – 68,7% wskazań nauczycieli i znacznie mniej wśród studentów – 38%, a szczególnie liczne grupy ćwiczeniowe/wykładowe, zbyt małe sale dydaktyczne, ale również związanych z procesem preparacji – 18,7% wskazań nauczycieli i 17,9% wśród studentów, a głównie brak czasu na rozmowy ze studentami o programie kształcenia, trudny dostęp do literatury zalecanej przez nauczyciela, a respondenci argumentowali to następująco:

Zbyt duże grupy wykładowe nie dają szans na współdziałanie ze studentami w żadnym zakresie (nauczyciel, dr hab., staż pracy powyżej 20 lat, UwB);

Liczna grupa studentów, a mała sala (nauczyciel, mgr, staż pracy do 5 lat, UwB);

Duża liczba osób w grupie utrudnia przedstawienie swoich potrzeb i możliwości (studentka POW, s. niestacjonarne I^{oo}, średni poziom osiągnięć, UwB);

Zbyt duża liczba osób utrudnia komunikację, brak dostosowania sali (studentka PW, s. stacjonarne II^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, US);

Brak czasu ogranicza lub uniemożliwia współpracę ze studentami w planowaniu (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, US);

Brak czasu na wspólne rozmowy o programie kształcenia (studentka PW, s. stacjonarne I^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, US);

Trudny dostęp do najnowszej literatury; im wyższy rok studiów, tym gorzej (studentka PW, s. niestacjonarne I^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, UwB).

W dalszej kolejności wśród uwarunkowań sprzyjających współdziałaniu dydaktycznemu w fazie preparacji procesu kształcenia, związanych z występującymi okolicznościami badani podkreślali znaczenie **okoliczności wewnętrznych (podmiotowych)**, ale częściej studenci – 47% wskazań, niż nauczyciele – 25,4%, przy czym wskazywano na okoliczności, na które mają wpływ zarówno nauczyciele, jak i studenci (25,5% wskazań studentów, a nauczyciele – 6,3%), a szczególnie pozytywne nastawienie do współpracy obu stron, rozumienie przez nauczycieli i studentów celów i potrzeby współpracy, ale również znaczenie zachowań zależnych od nauczycieli (19,4% wskazań studentów i 14,9% nauczycieli), a przede wszystkim kreowanie przyjemnej, spokojnej atmosfery, co odzwierciedla treść wielu wypowiedzi:

Zaangażowanie we współpracę nauczycieli i studentów, obu stron, tylko wówczas mogą być efekty (studentka POW, s. niestacjonarne II^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Kiedy nauczyciel i studenci uświadamiają sobie, że współpraca jest niezbędna (studentka PW, s. stacjonarne I^{oo}, średni poziom osiągnięć, US);

Wzajemna otwartość na siebie obu stron (nauczyciel, dr, staż pracy 6–10 lat, UwB);

Miła, luźna atmosfera zachęca studentów do zgłaszania swoich potrzeb (studentka PW, s. niestacjonarne II^{oo}, niski poziom osiągnięć, US);

Troska nauczyciela o dobrą atmosferę na pierwszych zajęciach ułatwia dalsze kontakty ze studentami (nauczyciel, mgr, staż pracy do 5 lat, UwB).

Przedmiotem analiz w badaniach były także **okoliczności sprzyjające współdziałaniu dydaktycznemu w fazie realizacji procesu kształcenia** (Tabela 43). Analiza treści wypowiedzi badanych wykazała, że zarówno nauczyciele, jak i studenci (podobnie, jak w fazie preparacji) szczególnie zwracali uwagę na **okoliczności zewnętrzne (przedmiotowe)**, przy czym częściej nauczyciele – 72,8% wskazań niż studenci – 65,5%, przy czym najbardziej eksponowali uwarunkowania organizacyjne, aczkolwiek znacznie częściej nauczyciele – 59,9% wskazań niż studenci – 35,8%, a szczególnie mała liczebność grup ćwiczeniowych/wykładowych, dobry rozkład zajęć, dobre warunki lokalowe, ale akcentowali także znaczenie okoliczności bezpo-

średnio związanych z procesem realizacji kształcenia (29,7% wskazań studentów, ale mniej – 16,9% nauczycieli), a przede wszystkim: łatwy dostęp do sprawnych i różnorodnych środków dydaktycznych, wystarczająca liczba godzin na realizację zajęć dydaktycznych. Oto niektóre wypowiedzi badanych w tym zakresie:

Optymalna, niewielka liczba osób w grupach (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, UwB; dr, staż pracy 11–15 lat, US);

Mała liczebność grupy, nauczyciel ma czas dla studentów, może wyjaśniać, a student nie wstydzi się o coś zapytać (studentka PW, s. stacjonarne III^o, wysoki poziom osiągnięć, US);

Racjonalny rozkład zajęć, brak okienek, wczesne kończenie zajęć (studentka POW, s. stacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Dostęp do nowoczesnych technologii ułatwiających prowadzenie zajęć w sposób aktywizujący studentów (studentka RES, s. stacjonarne I^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Optymalny dla treści kształcenia wymiar godzin z przedmiotu (studentka POW, s. niestacjonarne III^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Sprawny i dostępny w każdej sali sprzęt audiowizualny (nauczyciel, dr, staż pracy powyżej 20 lat, UwB; dr, staż pracy 11–15 lat, US).

Jednocześnie wśród uwarunkowań utrudniających współdziałanie w tej fazie badani najczęściej także podkreślali znaczenie **okoliczności zewnętrznych (przedmiotowych)** – częściej nauczyciele – 98,4% wskazań niż studenci – 78,8%. Przede wszystkim eksponowali znaczenie utrudnień organizacyjnych, chociaż częściej nauczyciele – 63,5% wskazań niż studenci – 42%, a szczególnie duża liczebność grup ćwiczeniowych/wykładowych, zły rozkład zajęć, występowanie tzw. okienek, złe warunki lokalowe, zbyt małe sale, ale także z podobną częstotliwością badani podkreślali znaczenie okoliczności związanych bezpośrednio z realizacją procesu kształcenia – 36,8% wskazań studentów i 34,9% nauczycieli, a głównie – zbyt mała liczba godzin z przedmiotów o treściach trudnych i obszernych, trudności z dostępem do środków dydaktycznych, brak ich różnorodności, trudny dostęp do literatury w bibliotece/czytelnii. Oto wywołujące szczególną refleksję wypowiedzi badanych:

Przesadnie liczne grupy wykładowe, liczne i wiele grup ćwiczeniowych (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, UwB; dr, staż pracy powyżej 20 lat, US);

Zbyt liczne grupy, zbyt krótki czas poświęcony jednemu zagadnieniu, brak czasu, aby każdy mógł zrozumieć (studentka PW, studia stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, US);

Za duża liczba osób w grupie ćwiczeniowej, trudno wypowiedzieć się, zdobyć punkty za aktywność, powstaje 'wyścig szczurów', kto więcej razy zabierze głos; nieważne, czy

sensownie, ale zwiększa szanse na otrzymanie „+” (studentka POW, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

‘Okienka’ między zajęciami, zaczynamy rano, a kończymy późno (studentka RES, s. stacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Utrudniony dostęp do zbiorów bibliotecznych, mało egzemplarzy, a studentów wielu (studentka POW, s. stacjonarne III^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Wiele, licznych grup ćwiczeniowych, często zbyt mały wymiar godzin z przedmiotu w relacji do zakresu treści kształcenia (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, UwB).

Problemy związane z liczebnością grup wykładowych/ćwiczeniowych sygnalizują także nauczyciele z uniwersytetów w Irlandii: „wielkość grup i ich liczba kreuje szczególne problemy zarówno dla kadry, jak i dla studentów, powoduje nieefektywne kształcenie i uczenie się”³⁰, jak również z Australii: „radzenie sobie z liczbą studentów, nowe wymagania zawodowe, preferowane sposoby kształcenia i badań wymagają kompromisu z powodu braku czasu lub rywalizujących wymagań (...) konflikt między wartościami preferowanymi w szkolnictwie wyższym i praktyką jest teraz codziennością”³¹, a także nauczyciele fińscy: „Ustalone obciążenie dydaktyczne nazwano ‘samobójstwem badacza’, oczekuje się radzenia sobie ze znaczącą liczbą godzin, ale kiedy następuje przedłużanie zatrudnienia istotne są głównie publikacje”³².

W dalszej kolejności wśród uwarunkowań sprzyjających współdziałaniu dydaktycznemu w realizacji procesu kształcenia badali akcentowali znaczenie **okoliczności wewnętrznych (podmiotowych)**, zależnych od jego uczestników – 34,5% wskazań studentów i 27,2% nauczycieli. Szczególnie studenci zwracali uwagę na znaczenie dla współdziałania dydaktycznego okoliczności zależnych od nauczycieli (22,7% wskazań, a nauczyciele – 13,6%), a głównie troski nauczyciela o utrzymywanie miłej atmosfery zajęć, ale również podkreślano znaczenie okoliczności zależnych od nauczycieli i studentów (11,9% wskazań nauczycieli i 8,8% studentów), szczególnie utrzymywanie dobrych relacji interpersonalnych, wzajemny szacunek i zaangażowanie, wspólne przezwyciężanie trudności, co wystąpiło m.in. w niektórych wypowiedziach respondentów:

Dbłość nauczyciela o atmosferę zajęć jest ważnym warunkiem współpracy (studentka PW, s. niestacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Utrzymywanie dobrej atmosfery, łagodzenie napięć (nauczyciel, mgr, staż pracy do 5 lat, UwB);

³⁰ C. Mulryan-Kyne, *Teaching large classes...*, op. cit., s. 175.

³¹ A. Brew, *Transforming academic practice...*, op. it., s. 106.

³² A. Jauhainen, An. Jauhainen, A. Laiho, *The dilemmas of the ‘efficiency university’...*, op. cit., s. 422.

Wzajemny szacunek (nauczyciel, dr, staż pracy 6–10 lat, UwB; studentka POW, s. stacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Współpraca nauczycieli i studentów, wspólne przezwyciężanie trudności i problemów (studentka PW, s. stacjonarne I^o, średni poziom osiągnięć, US).

Zdecydowanie mniejszą rangę studenci przypisali **okolicznościom wewnętrznym (podmiotowym)** utrudniającym współdziałanie dydaktyczne w realizacji procesu kształcenia, zależnym od jego uczestników – 21,2% wskazań, gdy tymczasem nauczyciele prawie nie dostrzegają ich znaczenia – 1,6%. Studenci podkreślają tu rangę okoliczności zależnych od nauczycieli – 12,1% wskazań, a m.in. brak dbałości nauczyciela o dobrą atmosferę, złe gospodarowanie czasem, ale także wskazują na zależne od nauczycieli i studentów (7% wskazań) – brak wzajemnego zrozumienia między nauczycielami i studentami, niechęć do współpracy, wzajemna ignorancja, co wynika z niektórych wypowiedzi:

Atmosfera ‘wyścigu szczurów’, na ćwiczeniach pogoń za punktami, a nauczyciel nie reaguje (studentka POW, s. niestacjonarne I^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Ciągły pośpiech, tempo (studentka RES, s. stacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Zła atmosfera, nerwowa, pełna napięć i nieporozumień (studentka PW, s. stacjonarne III^o, wysoki poziom osiągnięć, US);

Brak obustronnej współpracy i zrozumienia (studentka RES, s. niestacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, US);

Sytuacje, kiedy nauczyciel i studenci wzajemnie ‘olewają się’ (studentka POW, s. niestacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB).

Uzupełnieniem przedstawionych wyżej relacji z badań jest prezentacja wyników dotyczących **okoliczności sprzyjających, ale także utrudniających współdziałanie dydaktyczne w fazie kontroli i oceny procesu kształcenia**. Analiza treści wypowiedzi badanych wykazała, że wśród okoliczności sprzyjających badani najbardziej (podobnie jak w poprzednich fazach) podkreślali znaczenie **okoliczności zewnętrznych (przedmiotowych)** – 59,6% wskazań nauczycieli i 50,5% studentów (Tabela 43). Przede wszystkim akcentowano rangę uwarunkowań organizacyjnych, chociaż znacznie częściej nauczyciele – 53,2% wskazań niż studenci – 26,4%, a szczególnie mała liczebność grup ćwiczeniowych/wykładowych, poranne godziny zaliczenia/egzaminu, a także związanych z procesem kontroli i oceny (24,1% wskazań studentów i 6,4% wśród nauczycieli), a głównie dostosowanie czasu kontroli do poziomu trudności pytań, racjonalne rozłożenie w czasie terminów zaliczeń, egzaminów, a uzasadniali to następująco:

Małe grupy umożliwiają dokonanie gruntownej kontroli i oceny (nauczyciel, dr, staż pracy powyżej 20 lat, UwB; dr, staż pracy powyżej 20 lat, US);

Mała grupa, każdy ma wygodne miejsce do pisania, bez ścisku (studentka POW, s. stacjonarne III^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Egzamin lub zaliczenie w godzinach porannych, a nie późnych (studentka RES, s. stacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Dostosowanie czasu trwania do trudności pytań w zestawach (studentka RES, s. stacjonarne I^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Brak kumulacji egzaminów/zaliczeń zapewnia komfort przygotowania, zaraz po zakończeniu realizacji przedmiotu (studentka PW, s. niestacjonarne III^o, niski poziom osiągnięć, US).

Jednocześnie wśród uwarunkowań utrudniających współdziałanie w tej fazie badani najczęściej także podkreślali znaczenie **okoliczności zewnętrznych (przedmiotowych)** – 71,1% ogółu wskazań nauczycieli i 54,9% studentów. Szczególnie nauczyciele najbardziej akcentowali rangę utrudnień organizacyjnych – 62,2% wskazań nauczycieli, a ze znacznie mniejszą częstotliwością studenci – 28,8%, a głównie liczne grupy ćwiczeniowe/wykładowe, późne godziny zaliczeń, egzaminów, długi czas oczekiwania. Natomiast studenci częściej eksponowali znaczenie okoliczności bezpośrednio związanych z procesem kontroli i oceny (26,1% wskazań studentów i 8,9% nauczycieli), a przede wszystkim ograniczony czas trwania kontroli, brak dostosowania czasu trwania do trudności pytań/zadań, kumulacja w krótkim czasie wielu zaliczeń/egzaminów. Oto niektóre wypowiedzi badanych w tej kwestii:

Zbyt liczne grupy ograniczają szanse na prawidłową, rzetelną kontrolę i ocenę (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, US);

Liczba studentów zmusza do przyzwolenia na 'bylejakość' (nauczyciel, dr, staż pracy powyżej 20 lat, UwB);

Zbyt liczne grupy studentów, czasami brak miejsc (studentka RES, s. stacjonarne I^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Zbyt krótki czas na odpowiedź, a potem niska ocena (studentka RES, s. stacjonarne I^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Za krótki czas, nieadekwatny do poziomu trudności (studentka PW, s. niestacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, US);

Zagęszczenie zaliczeń i egzaminów w krótkim czasie (studentka RES, s. niestacjonarne I^o, średni poziom osiągnięć, US);

Zwykle w ocenie studentów któryś zestaw jest łatwiejszy lub trudniejszy (nauczyciel, dr, staż pracy powyżej 20 lat, UwB).

Natomiast, podobnie jak we wcześniejszych fazach, w dalszej kolejności wśród uwarunkowań sprzyjających, ale także i utrudniających współdziałanie w fazie kontroli i oceny procesu kształcenia badali akcentowali znaczenie **okoliczności**

wewnętrznych (podmiotowych). Wśród uwarunkowań sprzyjających współdziałaniu, zależnych od jego uczestników (49,5% wskazań studentów i 40,4% nauczycieli) badani zwracali uwagę głównie na okoliczności zależne od nauczyciela – 28,6% wskazań studentów i 27,7% nauczycieli (szczególnie utrzymywanie spokojnej, przyjaznej atmosfery podczas kontroli i oceny, szybkie i dokładne sprawdzenie prac pisemnych i przekazanie wyników studentom, możliwość uzasadnienia oceny), ale również zależne od nauczycieli i studentów – 17% wskazań studentów i 8,8% nauczycieli (wzajemna życzliwość, nie przeszkadzanie, troska o spokojny przebieg), co znajduje odzwierciedlenie m.in. w wypowiedziach:

Przyjazna atmosfera zależy od nauczyciela, a nam ułatwia i powinien o tym pamiętać (studentka POW, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Sumienność, szybkość nauczyciela w sprawdzeniu prac (studentka RES, s. niestacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Dobra atmosfera, pogodny nauczyciel to korzystne warunki zaliczania (nauczyciel, mgr, staż pracy do 5 lat, UwB; nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, UwB);

Wzajemne zrozumienie (studentka POW, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Wzajemne zaufanie (nauczyciel, dr, staż pracy 6–10 lat, UwB).

Natomiast znaczenie okoliczności wewnętrznych, utrudniających współdziałanie w tej fazie podkreślali częściej studenci – 45,1% ogółu wskazań niż nauczyciele – 28,9%, przy czym eksponowano tu utrudnienia zależne od nauczycieli – 25,9% ogółu wskazań studentów i 22,2% wśród nauczycieli (m.in. nieprzyjemna, nerwowa atmosfera, napięcie, długi czas oczekiwania na wyniki, brak uzasadniania oceny), ale jednocześnie tylko studenci wskazali okoliczności zależne od nauczycieli i studentów – 7% wskazań (m.in. złe wzajemne nastawienie do siebie, wzajemna podejrzliwość o złe zamiary, kłótnie o przebieg). Niektóre wypowiedzi badanych są bardzo symptomatyczne:

Nieprzyjemna atmosfera, nerwowość nauczyciela – wielu studentów i dużo sprawdzania (studentka PW, s. niestacjonarne I^{oo}, niski poziom osiągnięć, US);

Długie oczekiwanie na wyniki zwiększa stres studenta (studentka PW, s. stacjonarne II^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Podejrzewanie studentów o nieuczciwość (nauczyciel, dr, staż pracy 6–10 lat, UwB);

Nieprzyjemne nastawienie do siebie, podejrzenia o złe intencje (studentka POW, s. stacjonarne II^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Istnieje ogólna tendencja do niepodejmowania współpracy przez nauczycieli i studentów podczas kontroli i oceny (studentka PW, s. stacjonarne I^{oo}, niski poziom osiągnięć, UwB).

Analiza uwarunkowań sprzyjających i utrudniających współdziałanie dydaktyczne w fazach procesu kształcenia, związanych z okolicznościami, na podstawie otwartych wypowiedzi badanych upoważnia do sformułowania następujących wniosków:

- w fazach procesu kształcenia, największe znaczenie badani przypisali okolicznościom zewnętrznym współdziałania dydaktycznego (przedmiotowym), a względnie mniejsze – wewnętrznym (podmiotowym), zależnym od uczestników, chociaż wystąpiły różnice w eksponowaniu ich rangi, a także poszczególnych wymiarów;
- nauczyciele bardziej eksponowali znaczenie okoliczności zewnętrznych współdziałania dydaktycznego (przedmiotowych), w tym organizacyjnych (liczebność grup ćwiczeniowych/wykładowych), którym studenci przypisywali mniejszą rangę, a akcentowali także okoliczności związane bezpośrednio z procesem kształcenia;
- studenci częściej niż nauczyciele podkreślali znaczenie okoliczności wewnętrznych współdziałania (podmiotowych), zależnych od uczestników procesu kształcenia.

3. Propozycje zmian we współdziałaniu dydaktycznym

W kwestionariuszu ankiety, skierowanym do nauczycieli i studentów, zawarłam pytanie otwarte dotyczące tego czy, a jeśli tak, to jakie są potrzebne zmiany we współdziałaniu dydaktycznym w fazach procesu kształcenia. Analiza treści wolnych wypowiedzi umożliwiła wyodrębnienie w każdej z faz procesu kształcenia grup badanych wskazujących na potrzebne zmiany w podmiotowych elementach współdziałania dydaktycznego (dotyczące zachowań nauczycieli, zachowań studentów oraz zachowań nauczycieli i studentów), a także w elementach przedmiotowo – organizacyjnych. Jednocześnie ustaliłam nieliczną grupę badanych nie dostrzegających potrzeby zmian.

W **fazie preparacji procesu kształcenia** prawie wszyscy (po ok. 95% studentów i nauczycieli) wskazywali na potrzebne zmiany we współdziałaniu, a głównie dotyczyły one **elementów podmiotowych** – 85,5% wskazań studentów i 80,3% nauczycieli (Tabela 44). Studenci akcentowali potrzeby zmian w zachowaniu nauczycieli – 42,2% wskazań, ale nauczyciele rzadziej – 28,6%, m.in. podmiotowe traktowanie studentów, rozumienie i docenianie znaczenia potrzeb studentów, ich zainteresowań, a argumentowali to następująco:

Podmiotowe traktowanie studentów, nie tylko o tym mówić, ale czynić (studentka PW, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Należy odejść od dominacji nauczyciela, podnieść znaczenie studentów w planowaniu (studentka POW, s. stacjonarne I^o, wysoki poziom osiągnięć, US);

Nauczyciele powinni dostrzegać indywidualność studentów, zrozumieć potrzeby, zainteresowania (studentka PW, s. niestacjonarne II^o, niski poziom osiągnięć, UwB);

Podmiotowe relacje ze studentami, nie tylko w deklaracjach (nauczyciel, dr, staż pracy 6–10 lat, US);

Przełamanie stereotypów, należy dopuścić studentów do przygotowania procesu kształcenia, aktualnie to nie istnieje (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, UwB).

TABELA 44. Propozycje zmian we współdziałaniu dydaktycznym w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N)*

Propozycje zmian we współdziałaniu dydaktycznym				Faza procesu kształcenia						
				Preparacja		Realizacja		Kontrola i ocena		
				S	N	S	N	S	N	
Tak	Elementy podmiotowe	Zachowania nauczycieli	L %	479 42,2	16 28,6	301 38,1	4 9,8	182 35,5	11 20,5	
		Zachowania studentów	L %	111 9,8	11 19,6	72 9,1	12 29,2	55 10,7	10 18,5	
		Zachowania nauczycieli i studentów	L %	380 33,5	18 32,1	271 34,4	20 48,8	177 34,5	12 22,2	
	Elementy przedmiotowo-organizacyjne	L %	104 9,1	8 14,3	105 13,3	3 7,3	43 8,4	18 33,3		
Nie			L %	61 5,4	3 5,4	40 5,1	2 4,9	56 10,9	3 5,5	
Ogółem			L %	1135 100,0	56 100,0	789 100,0	41 100,0	513 100,0	54 100,0	
Liczba osób, które udzieliły odpowiedzi % ogółu badanych					660 56,6	27 49,1	525 45,0	24 43,6	425 36,5	29 52,7

* – liczba wskazań nie sumuje się do liczby badanych, nie wszyscy badani udzieliłi odpowiedzi; niektóre wypowiedzi były wieloelementowe

Źródło: badania własne

Podobnie często eksponowano potrzeby zmian w zachowaniu studentów i nauczycieli w tej fazie – 33,5% ogółu wskazań studentów i 32,1% nauczycieli, a głównie: większą aktywność i zaangażowanie w preparację obu stron, potrzebę podmiotowych relacji, więcej wzajemnego szacunku, zrozumienia swoich celów i potrzeb. Bardzo interesujące są niektóre wypowiedzi badanych:

Potrzebny jest wyższy poziom współpracy między nauczycielem i studentami, aby efekty były bardziej owocne dla obu stron (studentka PW, s. stacjonarne I^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Nauczyciel powinien chcieć zrozumieć rolę studenta, a student rozumieć i doceniać potrzebę współpracy (studentka RES, s. niestacjonarne I^{oo}, niski poziom osiągnięć, US);

Więcej wzajemnego zrozumienia (studentka POW, s. stacjonarne II^{oo}, średni poziom osiągnięć, UwB);

Studenci powinni w większym stopniu uczestniczyć w planowaniu procesu kształcenia, ale nauczyciele powinni to umożliwić (nauczyciel, mgr, staż pracy do 5 lat, UwB);

Więcej wzajemnego zainteresowania potrzebami (nauczyciel, dr, staż pracy 6–10 lat, US).

Natomiast potrzebę zmian w zachowaniu studentów w fazie preparacji procesu kształcenia znacznie częściej akcentowali nauczyciele – 19,6% wskazań niż studenci – 9,8%, a przede wszystkim większa motywacja do studiowania, większe ambicje, więcej inicjatyw, własnych pomysłów, co wyrażają m.in. następujące wypowiedzi:

Większa motywacja do studiów i zainteresowanie przedmiotem (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, UwB);

Więcej chęci do podejmowania aktywności (nauczyciel, mgr, staż pracy 6–10 lat, UwB);

Studenci często nie wiedzą czego oczekują i nie są aktywni (studentka PW, s. stacjonarne I^{oo}, średni poziom osiągnięć, UwB).

Jednocześnie z analizy treści wypowiedzi wynika, że badani także wskazywali potrzebne zmiany w zakresie **elementów przedmiotowo-organizacyjnych współdziałania dydaktycznego** w tej fazie, a głównie więcej czasu na przygotowanie, wyjaśnienie celów kształcenia, szczególnie na studiach niestacjonarnych (14,3% wskazań nauczycieli i 9,1% studentów), uzasadniali to następująco:

Potrzeba więcej czasu na współdziałanie studentów w planowaniu, a wymiar godzin z przedmiotu coraz mniejszy (nauczyciel, dr, staż pracy powyżej 20 lat, UwB);

Więcej czasu na wspólne planowanie, można wyjaśnić cele, wyeliminować treści już wcześniej realizowane (studentka PW, s. niestacjonarne I^{oo}, wysoki poziom osiągnięć, UwB).

W fazie realizacji procesu kształcenia (podobnie jak w preparacji), prawie wszyscy udzielający odpowiedzi (po ok. 95% studentów i nauczycieli) wskazywali na potrzeby zmian we współdziałaniu dydaktycznym, przy czym głównie dotyczyły one także **elementów podmiotowych** – 81,6% wskazań studentów i 87,8% nauczycieli. Jednak z analizy treści wypowiedzi wynika, że studenci najbardziej dostrzegają potrzebne

zmiany w zachowaniu nauczycieli – 38,1% wskazań, natomiast nauczyciele – 9,8%, a przede wszystkim podmiotowe traktowanie studentów, ukierunkowanie nauczyciela na pomoc i rozwój studentów, dostrzeganie potrzeb studentów i udzielanie pomocy, staranniejsze wykonywanie obowiązków, więcej troski o efekty swojej pracy, o czym świadczą zamieszczone niżej wypowiedzi:

Chciałabym, aby traktowali nas podmiotowo, tak jak sami tego uczą, a nie jako grupę, z którą 'muszą się męczyć' (studentka PW, s. niestacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Potrzebne jest wymaganie tego, aby student nie tylko przeczytał regułki z zeszytu, ale aby wykazał, że je rozumie i umiał wyjaśnić swoimi słowami (studentka POW, s. stacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Większe zaangażowanie w pomoc studentom (student RES, s. stacjonarne III^o, średni poziom osiągnięć, US);

Potrzeba podmiotowych relacji ze studentami, ale jest ich wielu... (nauczyciel, dr hab., staż pracy powyżej 20 lat, UwB).

Jednocześnie analiza materiału empirycznego wykazała, że szczególnie nauczyciele, a także studenci akcentują potrzebne zmiany w zachowaniu nauczycieli i studentów w realizacji procesu kształcenia – odpowiednio 48,8% i 34,4% ogółu wskazań (więcej niż w fazie preparacji), a szczególnie wzrost zaangażowania obu stron, większa motywacja do pracy, lepsze przygotowanie do zajęć nauczycieli i studentów, lepsze wzajemne wsparcie i zrozumienie, traktowanie siebie podmiotowo. Oto szczególnie interesujące wypowiedzi:

Więcej współpracy opartej na dwukierunkowej wymianie zdań, w której potrzeby nauczyciela, jak i studentów są spełnione (studentka PW, s. stacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Więcej rzetelnego przygotowania studentów i nauczycieli, wzajemnego porozumienia (student RES, s. stacjonarne I^o, wysoki poziom osiągnięć, US);

Studenci powinni bardziej ufać nauczycielom i nie obawiać się mówić im o swoich trudnościach, a nauczyciel powinien starać się to zrozumieć i pomagać (studentka PW, s. stacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB);

Podmiotowe relacje w procesie kształcenia to wyzwanie nie tylko dla nauczycieli, ale także dla studentów (nauczyciel, mgr, staż pracy do 5 lat, UwB);

Potrzeba wzrostu rzetelności w wykonywaniu roli studenta i nauczyciela (nauczyciel, dr, staż pracy 11–15 lat, US).

Natomiast potrzebę zmian w zachowaniu studentów w realizacji procesu kształcenia znacznie częściej wyrażali nauczyciele – 29,2% wskazań niż studenci – 9,1%, a głównie więcej systematycznej pracy i rzetelnego przygotowywania się do zajęć,

aktywności podczas zajęć, chęci do usuwania braków, więcej zachowań świadczących o wysokim poziomie kultury osobistej, o czym świadczą niektóre wypowiedzi:

Wzrost aktywności i samodzielności studentów nie w deklaracjach, a w praktyce (nauczyciel, dr, staż pracy 6–10 lat, UwB);

Potrzeba wzrostu systematyczności i zaangażowania studentów w studiowanie. Potrzeba podniesienia poziomu kultury osobistej wielu studentów, w ciągu lat mojej praktyki radykalnie obniża się jej poziom (nauczyciel, dr, staż pracy powyżej 20 lat, UwB);

Więcej rzetelnego przygotowania do zajęć studentów (studentka PW, s. niestacjonarne III^o, średni poziom osiągnięć, US).

Ponadto analiza treści wypowiedzi wykazała, że badani wskazywali także potrzebne zmiany w zakresie **elementów przedmiotowo-organizacyjnych współdziałania dydaktycznego** w realizacji procesu kształcenia – 13,3% wskazań studentów i 7,3% nauczycieli, a najczęściej zmiany w programach kształcenia, więcej treści przydatnych w pracy zawodowej, zajęć praktycznych, mniej liczne grupy wykładowe, ćwiczeniowe, a uzasadniali to głównie następująco:

Więcej zajęć praktycznych, znaczących dla specjalności (studentka RES, s. stacjonarne I^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Zmniejszenie liczby osób w grupie ćwiczeniowej. W licznej grupie trudno zdobyć punkty za aktywność (studentka POW, s. stacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, US);

Zmniejszenie liczebności grup ćwiczeniowych umożliwi lepsze, podmiotowe relacje ze studentami (nauczyciel, mgr, staż pracy do 5 lat, UwB);

Zbyt liczne grupy studentów – to trzeba zmienić (nauczyciel, dr, staż pracy 16–20 lat, UwB).

Zmiany potrzebne we współdziałaniu dydaktycznym w fazie kontroli i oceny procesu kształcenia dostrzegają prawie wszyscy wypowiadający się w tej kwestii badani (podobnie jak w poprzednich fazach), chociaż częściej nauczyciele niż studenci (95% wskazań wobec 89%) (Tabela 44). Ponownie eksponowane są szczególnie **zmiany w elementach podmiotowych współdziałania dydaktycznego**, ale częściej przez studentów – 80,7% wskazań niż nauczycieli – 61,2%. Studenci wskazują potrzebę zmian w zachowaniu nauczycieli – 35,5% wskazań, ale nauczyciele rzadziej – 20,5%, a m.in.: podmiotowe traktowanie studentów, umożliwienie większego udziału studentom w ocenianiu, wzrost aktywności nauczycieli w wyjaśnianiu oceny, omawianiu odpowiedzi, wskazywaniu błędów, więcej obiektywizmu w ocenianiu, co wyrażają niektóre wypowiedzi respondentów:

Student wciąż jest traktowany przedmiotowo, wiele tylko mówi się o podmiotowym traktowaniu (studentka POW, s. niestacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Nauczyciel powinien omawiać błędy w pracach, uzasadniać ocenę (studentka PW, s. stacjonarne I^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Zwiększenie udziału studentów w ocenianiu, ale także więcej rzetelnej samooceny (nauczyciel, dr, staż pracy 16–20 lat, UwB).

Jednocześnie w fazie kontroli i oceny badani eksponowali potrzebę zmian w zachowaniu studentów i nauczycieli, chociaż częściej studenci – 34,5% wskazań niż nauczyciele – 22,2%, a szczególnie większy udział studentów w kontroli i ocenie, wspólne z nauczycielem ustalanie metod, form, kryteriów, wzrost wzajemnego zaufania między nauczycielem i studentami, więcej solidności. Oto niektóre wypowiedzi badanych w tym zakresie:

Większy udział i zaangażowanie w kontrolę i ocenianie obu stron, ale nauczyciel powinien to umożliwić (studentka RES, s. stacjonarne I^o, wysoki poziom osiągnięć, US);

Nauczyciele i studenci powinni współpracować przy ustalaniu zakresu, metod i kryteriów kontroli i oceny (studentka POW, s. stacjonarne III^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Potrzeba aby nauczyciele i studenci w takich sytuacjach traktowali siebie bardziej podmiotowo, a nie dostrzegali w sobie wrogów (studentka PW, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Niezbędne jest wspólne ustalanie kryteriów oceniania i ich egzekwowanie przez obie strony (nauczyciel, mgr, staż pracy 6–10 lat, UwB).

Ponadto przeprowadzone analizy treści wypowiedzi wykazały, że potrzeby zmian w zachowaniu studentów w kontroli i ocenie procesu kształcenia częściej wyrażali nauczyciele – 18,5% wskazań niż studenci – 10,7%, a głównie większe zaangażowanie studentów, więcej świadomości potrzeby kontroli i oceny, ograniczyć oszustwo studentów, kłamstwo, ściąganie (tylko nauczyciele). Niektóre wypowiedzi badanych w tej kwestii są bardzo interesujące:

Studenci powinni uświadomić sobie, że systematyczna kontrola i ocena zwiększa efekty ich pracy i motywuje do studiów (nauczyciel, mgr, staż pracy 5–10 lat, UwB);

Więcej zaangażowania studentów w solidne przygotowanie się do egzaminu, mniej postaw roszczeniowych (nauczyciel, dr, staż pracy 6–10 lat, US);

W świadomości studentów trzeba dokonać zmian, aby wiedzieli, że dla swojego dobra powinni rozmawiać z nauczycielem o wynikach, aby wiedzieli gdzie popełniają błędy, nie mogą się wstydzić! (studentka PW, s. stacjonarne II^o, wysoki poziom osiągnięć, UwB);

Kontrola i ocena nie może być okazją do oszustwa, co niestety występuje, ale okazją do uświadomienia sobie, co wiemy, potrafimy, a jakie są braki (studentka PW, s. stacjonarne III^o, średni poziom osiągnięć, UwB).

Badani akcentowali także zmiany potrzebne w zakresie **elementów przedmiotowo-organizacyjnych współdziałania dydaktycznego** w fazie kontroli i oceny, przy czym znacznie częściej nauczyciele – 33,3% wskazań niż studenci – 8,4%, a przede wszystkim mniej liczne grupy wykładowe, ćwiczeniowe (tylko nauczyciele), stosowanie nie tylko sprawnych metod i form kontroli i oceny, ale i obiektywnych, taka organizacja kontroli i oceny, aby był czas na omówienie wyników. Oto niektóre wypowiedzi respondentów:

Zmniejszenie liczebności grup umożliwi dokładniejszą kontrolę i ocenę (nauczyciel, dr, staż pracy powyżej 11–15 lat, UwB);

Zbyt liczne grupy wykładowe (nauczyciel, dr hab., staż pracy powyżej 20 lat, UwB);

Nauczyciel powinien zorganizować czas na omówienie wyników, a nie tylko ogłosić oceny (studentka POW, s. niestacjonarne II^o, średni poziom osiągnięć, UwB).

Analiza treści wypowiedzi badanych dotyczących **potrzebnych zmian** we współdziałaniu dydaktycznym nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia, upoważnia do sformułowania następujących wniosków:

- badani dostrzegają potrzebne zmiany głównie w elementach podmiotowych współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia, szczególnie w zachowaniu nauczycieli i studentów, a w dalszej kolejności w zachowaniu nauczycieli i zachowaniu studentów, a znacznie rzadziej w elementach przedmiotowo-organizacyjnych;
- w fazie preparacji – obie grupy badanych wskazywały na potrzebę większej aktywności obu stron, podmiotowe relacje, więcej wzajemnego zrozumienia swoich celów i potrzeb; w fazie realizacji – badani eksponowali także potrzebę wzrostu zaangażowania obu stron, większą motywację do pracy, lepsze przygotowanie do zajęć nauczycieli i studentów; w fazie kontroli i oceny szczególnie studenci, a rzadziej nauczyciele dostrzegają potrzebę większego udziału studentów w tym procesie, jak również wzrostu wzajemnego zaufania i większej solidności w podejmowanych działaniach;
- studenci częściej niż nauczyciele akcentują w fazach procesu kształcenia potrzeby zmian w zachowaniu nauczycieli (szczególnie podmiotowe traktowanie studentów, dostrzeganie potrzeb i udzielanie pomocy, wzrost aktywności nauczycieli w wyjaśnianiu oceny, omawianiu odpowiedzi);

- nauczyciele w fazach procesu kształcenia, częściej niż studenci dostrzegają potrzebne zmiany w zachowaniu studentów (większa motywacja do studiów, więcej systematycznej pracy, rzetelnego przygotowywania się i aktywności podczas zajęć, świadomej samokontroli i samooceny);
- stosunkowo rzadko badani wskazywali potrzebne zmiany w elementach przedmiotowo-organizacyjnych współdziałania dydaktycznego, ale szczególnie nauczyciele postulują zmniejszenie liczebności grup wykładowych i ćwiczeniowych, a studenci zmiany w programach kształcenia – więcej treści przydatnych w pracy zawodowej.

4. Znaczenie uwarunkowań współdziałania dydaktycznego dla jakości kształcenia

Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów warunkuje odczuwanie takiej potrzeby przez uczestników procesu kształcenia. Badani w otwartych wypowiedziach najczęściej wskazywali na potrzebę współdziałania dydaktycznego w fazie realizacji procesu kształcenia, a względnie rzadziej w pozostałych fazach, co pozwala wnioskować, że prawdopodobnie ich aktywność w tym zakresie jest jednak ograniczona, a uzyskiwane efekty i jakość kształcenia nie odzwierciedlają poziomu optymalnego. Nawiązując do wyników badań wcześniej prezentowanych warto podkreślić, że ze względu na cykliczność i powiązanie faz systemu współdziałania, współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów powinno być ich stałą potrzebą w każdej fazie, ponieważ zapewnia wyższą jakość efektów, a fazy wzajemnie się warunkują.

Potrzebę współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia badani głównie uzasadniali korzyściami nauczycieli i studentów (wyższy poziom wzajemnego zaangażowania, zaspokajania wspólnych potrzeb, lepsza komunikacja, wyższy poziom zadowolenia, większa satysfakcja i korzyści dla obu stron, wyższa skuteczność w podejmowanych działaniach), nieco rzadziej – studentów (zwiększenie motywacji i zaangażowania we własny proces uczenia się, poczucia podmiotowości i odpowiedzialności za proces kształcenia, lepsza kontrola wyników), a najrzadziej – nauczycieli (większa satysfakcja z pracy, lepsze spełnianie się w roli, poznanie rezultatów swego działania). Wymienianie przez wielu badanych potencjalnych korzyści wynikających ze współdziałania dydaktycznego jego uczestników w procesie kształcenia świadczy o tym, że badani posiadają świadomość ich znaczenia dla doskonalenia relacji interpersonalnych, podnoszenia jakości pracy nauczycieli i studentów, w tym także jakości kształcenia. Jednak wykorzystanie tego potencjału warunkują właściwości nauczycieli, studentów, a także występujące okoliczności, które mogą sprzyjać lub utrudniać współdziałanie uczestnikom procesu kształcenia.

Spośród uwarunkowań współdziałania dydaktycznego, a więc wpływających na jego efekty i jakość kształcenia, związanych z właściwościami nauczycieli studenci we wszystkich fazach najczęściej wskazywali na znaczenie postaw wobec studentów (głównie komponentu emocjonalnego i działaniowego), podczas gdy w opinii nauczycieli są znaczące w preparacji oraz kontroli i ocenie. W dalszej kolejności badani wskazywali na znaczenie kompetencji pedagogicznych nauczycieli w procesie kształcenia, a także merytorycznych (częściej nauczyciele, głównie w fazie preparacji i realizacji) oraz cech osobowości (częściej nauczyciele). Jednocześnie w grupie uwarunkowań współdziałania dydaktycznego badani eksponowali także właściwości studentów, spośród których największe znaczenie posiadają ich postawy wobec podejmowanych działań w fazach procesu kształcenia, a także wobec nauczycieli, szczególnie stosunek emocjonalny i zachowania.

Ponadto wśród uwarunkowań współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia, badani podkreślali również znaczenie jego okoliczności. Największe znaczenie badani przypisali okolicznościom zewnętrznym, a względnie mniejsze – okolicznościom wewnętrznym, zależnym od uczestników procesu dydaktycznego. Nauczyciele bardziej eksponowali rangę okoliczności zewnętrznych współdziałania dydaktycznego, w tym organizacyjnych (liczebność grup ćwiczeniowych/wykładowych), którym studenci przypisywali mniejsze znaczenie, a akcentowali także okoliczności związane bezpośrednio z procesem kształcenia. Natomiast studenci częściej podkreślali znaczenie okoliczności wewnętrznych, zależnych od nauczycieli, a także nauczycieli i studentów.

Badani dostrzegają potrzebne zmiany głównie w elementach podmiotowych współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia, szczególnie w zachowaniu nauczycieli i studentów (większa aktywność obu stron, podmiotowe relacje, więcej zrozumienia swoich celów i potrzeb, większą motywację do pracy). Studenci częściej wskazują na potrzeby zmian w zachowaniu nauczycieli (szczególnie podmiotowe traktowanie studentów, dostrzeganie potrzeb i udzielanie pomocy), a nauczyciele zmiany w zachowaniu studentów (większa motywacja do studiów, więcej systematycznej pracy, rzetelnego przygotowywania się do zajęć, aktywności podczas zajęć, świadomej samokontroli i samooceny). A więc potrzebne zmiany badani postrzegają w uczestnikach procesu kształcenia, w lepszym wykorzystaniu własnych możliwości, tego humanistycznego źródła wzrostu jakości kształcenia.

Analizowane wcześniej oceny poziomu współdziałania dydaktycznego wyrażone przez nauczycieli i studentów, a także uzyskiwaną jakość kształcenia uwarunkują również odczuwanie potrzeby współdziałania, także właściwości nauczycieli, studentów i okoliczności sprzyjające i utrudniające analizowane relacje interpersonalne. Dlatego istnieje potrzeba wspomaganie pozytywnych ich przejawów, a przeciwdziałania lub

ograniczania negatywnych. Jednocześnie warto podkreślić, że współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów w procesie kształcenia pozostaje także pod wpływem i innych uwarunkowań związanych m.in. z finansowaniem szkolnictwa wyższego, problemami na rynku pracy, obniżeniem wymagań na egzaminie maturalnym.

■

ROZDZIAŁ XVI

Uogólnienia i wnioski z badań

1. Stan współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów

Stan współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia określiłam na podstawie wyników badań skalami WDNiS w Fazie Preparacji, WDNiS w Fazie Realizacji oraz WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny. Bezpośrednio badane były oceny i opinie nauczycieli i studentów o współdziałaniu dydaktycznym, a na ich podstawie – pośrednio jego stan. Rezultaty badań wykazały, że ogólny poziom współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia w ocenie ok. 40% studentów i nauczycieli jest przeciętny, ale jednocześnie po ok. 30% badanych z obu grup wyraża skrajne oceny – wysoką lub niską, a więc nie może zadowalać, ponieważ prawie co trzeci badany ocenia nisko.

Względnie najniżej – nisko lub przeciętnie badani ocenili poziom współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji, a nieco wyżej w pozostałych. Fazy systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów są współzależne i wzajemnie warunkują uzyskiwane efekty. Poziom współdziałania w preparacji procesu kształcenia oddziałuje na jakość efektów w jego realizacji oraz kontroli i ocenie, ale także jego poziom w fazie realizacji posiada skutki dla efektów uzyskiwanych w kontroli i ocenie. Jednocześnie cykliczność faz systemu współdziałania powoduje, że jeśli nie nastąpią zmiany, to jakość uzyskanych efektów z kontroli i oceny warunkuje kolejną preparację, ta realizację itd. Dlatego istnieje potrzeba podniesienia poziomu współdziałania uczestników procesu kształcenia, wzajemnej pomocy, umożliwiania i ułatwiania działań i czynności we wszystkich jego fazach, ponieważ uzyskiwane efekty są współzależne i warunkują jakość kształcenia.

Poziom współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia jest także uzależniony od wzajemnie powiązanych i uwarunkowanych elementów systemu, które cha-

rakteryzują jego fazy. Analiza ocen badanych dotyczących poszczególnych elementów systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia, przy przyjętym w badaniach rozumieniu skuteczności, korzystności, ekonomiczności, racjonalności i użyteczności jego elementów przedmiotowych oraz podmiotowych – odpowiedzialności nauczycieli i studentów, aktywności, samodzielności i podmiotowości studentów umożliwia sformułowanie następujących uogólnień:

- poziom skuteczności i użyteczności realizowanych celów współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia w ocenie studentów jest najczęściej przeciętny, a w opinii nauczycieli – raczej wysoki;
- współdziałanie dydaktyczne podmiotów w procesie kształcenia w ocenie badanych jest na poziomie przeciętnym, przy czym badani najwyżej ocenili poziom odpowiedzialności nauczyciela, znacznie niżej poziom odpowiedzialności, aktywności i samodzielności studentów, a najniżej poczucie ich podmiotowości;
- poziom racjonalności i korzystności przedmiotu współdziałania dydaktycznego w ocenie studentów jest przeciętny lub niższy (względnie niski w fazie realizacji, a przeciętny w pozostałych), a w opinii nauczycieli – przeciętny lub wyższy we wszystkich fazach;
- poziom racjonalności i korzystności treści współdziałania dydaktycznego w ocenie badanych jest na poziomie niskim lub przeciętnym w fazie preparacji, a w pozostałych – przeciętny w opinii studentów, a wysoki w ocenach nauczycieli;
- poziom skuteczności, korzystności i ekonomiczności stosowanych metod współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji, w ocenie badanych jest niski lub przeciętny, a w pozostałych przeciętny lub nieco wyższy w opinii studentów, a raczej wysoki w ocenie nauczycieli;
- poziom skuteczności, korzystności i ekonomiczności stosowanych środków współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji w ocenie badanych jest niski lub przeciętny, w realizacji – przeciętny lub wyższy, a w kontroli i ocenie przeciętny lub wyższy w opinii studentów, a wysoki w ocenie nauczycieli;
- poziom racjonalności i korzystności form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia jest wyższy w ocenie nauczycieli niż studentów (w preparacji w ocenie nauczycieli – przeciętny lub niski, a w opinii studentów – niski; w realizacji – nauczyciele – wysoki, a studenci – przeciętny; w kontroli i ocenie – nauczyciele – przeciętny lub wyższy, a studenci – przeciętny);
- poziom racjonalności i korzystności warunków wewnętrznych i zewnętrznych współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji, w opinii badanych jest niski lub przeciętny, w jego realizacji studenci oceniają przeciętnie lub wyżej, nauczy-

ciele – wysoko, a w końcowej fazie to w ocenie badanych poziom przeciętny lub wyższy;

- poziom skuteczności i użyteczności rezultatów współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji i realizacji w ocenie studentów jest przeciętny lub nieco wyższy, a w opinii nauczycieli – przeciętny lub wysoki, natomiast w kontroli i ocenie – przeciętny.

Badania wykazały, że studenci ocenili niżej niż nauczyciele poziom współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia, w prawie wszystkich elementach. W ich ocenach dominują przeciętne, czasem niższe i chociaż nauczyciele zwykle oceniali wyżej poziom tych relacji, to wyniki badań nie napawają optymizmem. Współdziałanie dydaktyczne w każdym z elementów posiada istotne znaczenie, ponieważ uzyskiwane efekty wzajemnie się warunkują, co skutkuje określonym poziomem współdziałania w fazie. Względnie nisko lub przeciętnie (szczególnie studenci) ocenili poziom współdziałania w wielu elementach w fazie preparacji – w zakresie treści metod, środków, form organizacyjnych i warunków wewnętrznych, także realizacji – w zakresie przedmiotu, metod i form organizacyjnych współdziałania, jak również w kontroli i ocenie – w zakresie jego celów, przedmiotu, środków i form organizacyjnych. Oznacza to, że istnieje potrzeba podniesienia poziomu współdziałania dydaktycznego we wskazanych fazach i ich elementach, ale warto podkreślić, że jakość efektów współdziałania w poszczególnych elementach fazy jest także wzajemnie zależna od właściwości pozostałych jej składników. Dlatego poziom współdziałania dydaktycznego i jakość kształcenia warunkują cechy wszystkich elementów systemu w jego fazach.

Z analiz wynika, że na kierunku pedagogika mamy do czynienia najczęściej z przeciętnością, pospolitością, powierzchownością. „W edukacji uniwersyteckiej odchodzi się od «ideału doskonałości» na rzecz akceptowanej przez większość społeczności akademickiej «przeciętności» (...) wprowadza ona do procesu kształcenia łatwość, pośpiech, bezrefleksyjność, pobieżność, upraszczanie”¹. Jednocześnie „testomania, punktomania i ankietomania nie sprzyjają podwyższaniu jakości”², chociaż prawdopodobnie sprzyjają „zjawisku pozorantstwa jakości kształcenia”³. Dlatego wskazuje się na wiele koniecznych zmian w polityce oświatowej⁴.

¹ K. Denek, *W jakim kierunku przebiegać będzie transformacja uniwersytetu?*, (w:) A. Ćwikliński (red.), *Edukacja akademicka...*, op. cit., s. 60.

² J. Grzesiak, *Determinanty poprawy jakości w obliczu krajowych ram kwalifikacji – kompetencji*, (w:) J. Grzesiak (red.), *Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania*, UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz – Konin 2012, s. 200–201.

³ B. Śliwerski, *Pedagogika jako kierunek kształcenia w kontekście zmian i reform w szkolnictwie wyższym*, (w:) J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M. J. Szymański (red.), *Szkoła wyższa...*, op. cit., s. 79.

⁴ Idem, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 327–329.

2. Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów a jakość kształcenia

Przedstawienie diagnozy stanu współdziałania dydaktycznego nauczycieli akademickich i studentów w fazach procesu kształcenia i ich elementach dostarczyło podstaw do badań weryfikacyjnych, ukierunkowanych na weryfikację hipotez o istnieniu związku między poziomem współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów a jakością kształcenia wyrażoną poziomem ich osiągnięć w studiach. Wyodrębnienie wśród studentów osób oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia – nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS) umożliwiło analizę związków między oceną elementów systemu współdziałania wyrażoną przez studentów a poziomem ich osiągnięć w studiach w każdej z grup, a także wśród ogółu badanych i stanowiło podstawę do weryfikacji hipotez.

Badania wykazały brak istotnego statystycznie związku między wyrażoną przez studentów ogólną oceną poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia (ujmującą sumatywnie ocenę wszystkich elementów systemu) a poziomem ich osiągnięć w studiach.

Natomiast w analizach dotyczących związku między wyrażoną przez studentów oceną poszczególnych elementów systemu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia a poziomem ich osiągnięć w studiach ustaliłam często występującą prawidłowość – im wyższy poziom osiągnięć w studiach w grupach badanych przeciętnie oceniających poziom współdziałania dydaktycznego, a także wśród ogółu, tym częściej niż pozostałi oceniają poszczególne elementy systemu współdziałania dydaktycznego. Wskazana prawidłowość wystąpiła w wyrażonych przez studentów ocenach skuteczności i użyteczności celów współdziałania w fazie realizacji procesu kształcenia, w ocenach współdziałania osób – głównie poczucia podmiotowości studentów w fazach procesu kształcenia, a także poziomu aktywności i samodzielności w fazie kontroli i oceny. Jednocześnie wyraźnie zaznaczyła się w ocenach racjonalności i korzystności przedmiotu i treści współdziałania dydaktycznego, skuteczności i korzystności stosowanych metod, jak również w ocenach racjonalności i korzystności form organizacyjnych, zewnętrznych warunków współdziałania w fazach procesu kształcenia oraz w ocenach skuteczności i użyteczności rezultatów w fazie kontroli i oceny – studenci o wysokim poziomie osiągnięć w studiach częściej oceniali niż pozostałi, ale znacznie rzadziej wystąpiła w ocenach stosowanych środków współdziałania. Wskazane prawidłowości są pewnym symptomem potwierdzającym niesatysfakcjonujący poziom współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia uniwersyteckiego na kierunku pedagogika. Stu-

denci o wysokim poziomie osiągnięć w studiach oczekują prawdopodobnie innego – wyższego poziomu współdziałania dydaktycznego z nauczycielem niż występujący, zadowolający ich kolegów o niższej średniej, który mógłby być dla nich cennym źródłem podniesienia jakości kształcenia, ale także inspiracją dla podejmowania większego wysiłku przez studentów o niskim poziomie osiągnięć, niestety często nastawionych na spełnianie minimalnych wymagań, niezbędnych do zaliczenia przedmiotów studiów. Dlatego potencjał tkwiący we współdziałaniu dydaktycznym powinien być lepiej wykorzystywany przez nauczycieli i studentów, aby podnosić jakość kształcenia, zwiększać odsetek studentów o wysokim i średnim powodzeniu w studiach, a zmniejszać odsetek słabych.

Jednocześnie ustaliłam odmienną, chociaż rzadziej występującą prawidłowość – im wyższy poziom osiągnięć w studiach, tym wyżej badani oceniają tylko nieliczne elementy systemu współdziałania dydaktycznego, a głównie – poziom odpowiedzialności studentów w fazach procesu kształcenia, ich samodzielności w fazie realizacji, a także racjonalność i korzystność warunków wewnętrznych oraz rezultaty współdziałania dydaktycznego w tej fazie. Oznacza to, że możliwości wzrostu jakości kształcenia tkwiące we współdziałaniu dydaktycznym nie są optymalnie wykorzystywane i istnieje potrzeba podniesienia poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów, lepszego wykorzystywania tego pozaekonomicznego źródła. Warto jednak podkreślić, że współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów, chociaż znaczące, jest jednym z wielu uwarunkowań uzyskiwanej jakości kształcenia.

3. Uwarunkowania współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów oraz jakości kształcenia

Rezultaty dokonanych analiz pozwoliły na ustalenie uwarunkowań współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów oraz jakości kształcenia dotyczących cech studentów i nauczycieli, a także wskazywanych przez badanych.

Badania wykazały, że niektóre wyrażone przez studentów oceny poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia, poszczególnych jego elementów są zależne w stopniu istotnym statystycznie głównie od środowiska uczelni (badani z UwB oceniają wyżej) oraz od trybu studiów w fazie realizacji oraz kontroli i oceny (studenci studiów stacjonarnych wyżej oceniają), a względnie rzadko wykazują związek z poziomem ich studiów (studenci studiów drugiego stopnia częściej oceniają wyżej. Ponadto niektóre oceny nauczycieli w tym zakresie są zależne od ich tytułu zawodowego/stopnia naukowego i stażu pracy – nauczyciele o niższej pozycji w hierarchii akademickiej, a także o krótszym stażu pracy (poza fazą realizacji) częściej wyżej oceniają poziom współdziałania dydaktycz-

nego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia, a w niewielkim stopniu od środowiska uczelni. Jednocześnie oceny studentów i nauczycieli dotyczące niektórych elementów współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia były zgodne, niezależne od przyjętych w badaniach zmiennych.

Rezultaty badań umożliwiły określenie potrzeby, zakresu oraz uwarunkowań sprzyjających i utrudniających współdziałanie dydaktyczne na podstawie otwartych wypowiedzi badanych. Odczuwanie potrzeby współdziałania w procesie kształcenia przez jego uczestników jest także istotnym czynnikiem wpływającym na jakość relacji interpersonalnych, poziom udzielania wzajemnej pomocy, umożliwiania i ułatwiania podejmowanych działań. Badani względnie najwyżej (wysoko) ocenili potrzebę współdziałania w realizacji procesu kształcenia (częściej nauczyciele), ale niestety niżej i podobnie, w fazie preparacji oraz kontroli i oceny. Ze względu na cykliczność i współzależność faz systemu współdziałania, współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów powinno być ich stałą potrzebą w każdej fazie, ponieważ zapewnia wyższą jakość efektów, a fazy wzajemnie się warunkują.

Jednocześnie w ocenie badanych współdziałanie dydaktyczne warunkują właściwości nauczycieli, studentów oraz występujące okoliczności, które mogą sprzyjać, ale także utrudniać wzajemną pomoc i ułatwianie podejmowanych działań, a w skutkach oddziaływać na jakość kształcenia. Wśród uwarunkowań związanych z właściwościami nauczycieli, studenci w fazach procesu kształcenia najbardziej akcentowali znaczenie postaw nauczycieli wobec studentów (głównie zachowania i stosunek emocjonalny), a w dalszej kolejności wskazywali na znaczenie kompetencji pedagogicznych i cech osobowości. Natomiast nauczyciele (podobnie jak studenci) najbardziej podkreślali w fazie preparacji znaczenie postaw nauczycieli wobec studentów jako właściwości sprzyjających, ale także mogących utrudniać współdziałanie dydaktyczne (głównie zachowania i stosunek emocjonalny). W realizacji procesu kształcenia wśród uwarunkowań sprzyjających nauczyciele eksponowali rangę kompetencji merytorycznych i pedagogicznych, a w kontroli i ocenie – kompetencji pedagogicznych i cech osobowości. Z kolei w grupie uwarunkowań utrudniających współdziałanie dydaktyczne w fazie realizacji nauczyciele najczęściej wskazywali na znaczenie kompetencji pedagogicznych, a w kontroli i ocenie – postaw nauczycieli wobec studentów (głównie zachowania).

W zakresie uwarunkowań sprzyjających, jak również utrudniających współdziałanie dydaktyczne, związanych z właściwościami studentów obie grupy badanych (częściej nauczyciele) szczególnie eksponowały w fazach procesu kształcenia znaczenie postaw studentów wobec podejmowanych działań, w dalszej kolejności postaw studentów wobec nauczycieli (częściej studenci), głównie ich komponentu emocjonalnego i działaniowego.

W opinii nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia najbardziej sprzyjają, ale mogą także najbardziej utrudniać współdziałanie dydaktyczne okoliczności zewnętrzne – przedmiotowe (organizacyjne oraz związane z procesem kształcenia), a mniejsze znaczenie w tym zakresie badani przypisali okolicznościom wewnętrznym (podmiotowym). Nauczyciele eksponowali rangę okoliczności zewnętrznych współdziałania dydaktycznego, w tym organizacyjnych (liczebność grup ćwiczeniowych/wykładowych), którym studenci przypisywali mniejsze znaczenie. Natomiast studenci częściej akcentowali rangę okoliczności wewnętrznych, zależnych od nauczycieli, a także nauczycieli i studentów.

W przeprowadzonych badaniach uczestniczyła reprezentatywna próba studentów i nauczycieli akademickich z kierunku pedagogika, z dwóch uniwersytetów. Dlatego, jak się wydaje, wyniki badań można z dopuszczalnym prawdopodobieństwem popełnienia błędu uogólnić na całą populację. Uwzględniając, że standardy wymagań na kierunku pedagogika, a w ostatnich latach pożądane efekty kształcenia, jak również wymagania wobec nauczycieli akademickich są bardzo podobne i w innych uczelniach kształcących na kierunku pedagogika (co m.in. jest przedmiotem kontroli Polskiej Komisji Akredytacyjnej), to uzyskane wyniki badań można także uogólnić (z pewnym prawdopodobieństwem błędu) na inne uczelnie.

4. Kierunki zmian we współdziałaniu dydaktycznym nauczycieli i studentów

Ustalony w badaniach poziom współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia nie jest optymalny i wymaga zmian. Badani wskazali na potrzeby zmian we wszystkich fazach procesu kształcenia, głównie w elementach podmiotowych współdziałania dydaktycznego – szczególnie w zachowaniu nauczycieli i studentów, a w dalszej kolejności w zachowaniu nauczycieli, ale także studentów, chociaż różnili się w szczegółowych preferencjach. Wśród postulowanych zmian w fazie preparacji procesu kształcenia obie grupy badanych wskazywały na potrzebę wzrostu aktywności i zaangażowania obu stron, równoprawnych relacji, większego wzajemnego szacunku, zrozumienia swoich celów i potrzeb. W realizacji procesu dydaktycznego badani, chociaż częściej nauczyciele niż studenci, głównie eksponowali potrzebę wzrostu zaangażowania obu stron, większą motywację do pracy, lepsze przygotowanie do zajęć nauczycieli i studentów, a także lepsze wzajemne wsparcie i zrozumienie, traktowanie siebie podmiotowo. Natomiast w fazie kontroli i oceny szczególnie studenci, a rzadziej nauczyciele dostrzegają potrzebę większego udziału studentów w tym procesie, wspólnego z nauczycielem ustalania metod, form, kryteriów, jak również wzrostu wzajemnego zaufania i większej solidności w podejmowanych działaniach.

W fazach procesu kształcenia znacznie częściej studenci niż nauczyciele postulują potrzeby zmian w zachowaniu nauczycieli, a szczególnie podmiotowe traktowanie studentów, dostrzeganie problemów i potrzeb studentów oraz udzielanie pomocy, wzrost aktywności nauczycieli w wyjaśnianiu oceny, omawianiu odpowiedzi. Jednocześnie nauczyciele znacznie częściej niż studenci wskazują na potrzebne zmiany w zachowaniu studentów: wzrost motywacji do studiów, ambicji, więcej systematycznej pracy, rzetelnego przygotowywania się do zajęć, aktywności podczas zajęć, a także świadomej samokontroli i samooceny.

Badani wskazywali także potrzebne zmiany w elementach przedmiotowo – organizacyjnych współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów. W fazie preparacji procesu kształcenia, nauczyciele i studenci postulują zwiększenie czasu na przygotowanie procesu kształcenia, wyjaśnienie celów, zakładanych wyników (głównie na studiach niestacjonarnych), a w jego realizacji, szczególnie nauczyciele postulują zmniejszenie liczebności grup wykładowych i ćwiczeniowych, a studenci zmiany w programach kształcenia – więcej treści przydatnych w pracy zawodowej, ale także zmniejszenie zakresu treści, ale solidniej realizowanych. Natomiast w fazie kontroli i oceny procesu kształcenia (podobnie, jak w realizacji) przede wszystkim nauczyciele eksponują potrzebę zmniejszenia liczebności grup wykładowych i ćwiczeniowych.

Przedstawione wyniki badań współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów upoważniają do sformułowania wniosków dla praktyki:

- współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów jest niezbędne, ponieważ w sytuacji masowości kształcenia w polskich szkołach wyższych, a jednocześnie stale zmniejszających się nakładów na szkolnictwo wyższe jest szczególnie cennym, pozaekonomicznym źródłem wzrostu jakości kształcenia, które powinno być optymalnie wykorzystywane. Dlatego istnieje potrzeba podniesienia poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów poprzez oddziaływanie na proces współdziałania, jak i jego uwarunkowania podmiotowe i przedmiotowe, w tym zależne i niezależne od badanych;
- ustalony stan i efekty współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów występuje w określonych warunkach społeczno-ekonomicznych naszego kraju i chociaż nie zależą one od uczestników procesu kształcenia, to ich oddziaływanie jest bardzo znaczące, co wykazała treść wielu swobodnych wywiadów ze studentami i nauczycielami. Niską motywację do studiów studenci pedagogiki często warunkowali problemami na rynku pracy dla absolwentów. Jednocześnie niektórzy nauczyciele akademicy, szczególnie magistrowie i doktorzy wskazywali na demotywujące do pracy, niesatysfakcjonujące uposażenie, przeciążenie obowiązkami dydaktycznymi, a jednocześnie wysokie wymagania w zakresie

rozwoju naukowego. Warto poddać pod rozagę władzom ministerstwa nauki i szkolnictwa wyższego, a także i innym gremiom wynikające stąd wnioski.

Z rezultatów badań wynikają ważne implikacje dla władz uniwersytetów, szkół wyższych, wydziałów, które prowadzą kształcenie na kierunku pedagogika, ale także dla wydziałowych komisji ds. zapewniania i doskonalenia jakości kształcenia oraz weryfikacji efektów kształcenia.

Władze uczelni i wydziałów:

- rozważenie możliwości wprowadzenia lub reaktywowania (w niektórych uczelniach funkcjonują) studium doskonalenia pedagogicznego nauczycieli akademickich, które umożliwiłaby podnoszenie i aktualizowanie kwalifikacji pedagogicznych. Ich treść powinna uwzględniać m.in. nowoczesne tendencje w dydaktyce szkoły wyższej, źródła filozoficzne i teoretyczne nowoczesnie pojmowanego procesu kształcenia, aktualne ustalenia psychologii nauczania, jej wymiaru poznawczego, metodykę prowadzenia zajęć we współczesnej szkole wyższej z wykorzystaniem metod i środków aktywizujących studentów, wyniki badań w zakresie jakości kształcenia i jej uwarunkowań, a także i inne. Zapoznanie się z nowoczesnymi teoriami kształcenia w szkole wyższej będzie sprzyjało refleksji, a także ich stosowaniu w praktyce pedagogicznej;
- rozważenie możliwości powołania w ramach uczelni/wydziałów pracowni/załóg dydaktyki szkoły wyższej (w niektórych uczelniach funkcjonują), co podniosłoby znaczenie aktualizowania kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli akademickich w ich rozwoju zawodowym, a jednocześnie umożliwiłoby podnoszenie jakości kształcenia;
- rozważenie możliwości zmniejszenia liczebności grup ćwiczeniowych i wykładowych, tym bardziej, że w ostatnich latach zmniejsza się liczba studentów, co pozwoliłoby na polepszenie warunków organizacyjnych procesu kształcenia, zmniejszenie poczucia anonimowości wśród studentów, a jednocześnie podniesienie jakości relacji między nauczycielami i studentami.

Wydziałowe komisje ds. zapewniania i doskonalenia jakości kształcenia oraz weryfikacji efektów kształcenia:

- rozważenie możliwości wprowadzenia zagadnienia współdziałania dydaktycznego jako jednego z realizowanych np. podczas zajęć z dydaktyki ogólnej, metodyki procesu uczenia się lub zajęć fakultatywnych. Ze względu na znaczenie współdziałania w procesie kształcenia, ale także i w wielu innych działaniach podejmowanych przez ludzi istnieje potrzeba dokładnej analizy systemu współdziałania ze studentami. Takie zajęcia powinny eksponować współzależność faz systemu współdziałania, wzajemne uwarunkowanie ich elementów, ale także ich znaczenie dla jakości efektów wspólnie podejmowanych działań.

Powinny być dobrą okazją do przedstawienia potrzeb i oczekiwań studentów i nauczycieli w procesie kształcenia, do dyskusji na temat postaw wobec siebie, postaw studentów wobec podejmowanych działań w fazach procesu kształcenia, sprzyjać autorefleksji wśród uczestników, ale także powodować zmiany ich zachowań, a także reakcji emocjonalnych;

- rozważenie możliwości systematycznego monitorowania poziomu osiągnięć w studiach studentów, analizy rozkładów ocen z poszczególnych przedmiotów, zwiększenia troski o ich obiektywizm, ponieważ świadczą nie tylko o pracy studenta, ale także nauczycieli;
- rozważenie możliwości systematycznego podejmowania działań związanych z monitorowaniem i podnoszeniem poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia poprzez np. wykorzystanie przedstawionych w tych badaniach narzędzi lub po dokonaniu ich modyfikacji stosownie do potrzeb;
- podjęcie działań ukierunkowanych na cykliczne organizowanie dla nauczycieli akademickich seminariów naukowych – wydziałowych i międzyuczelnianych połączonych z warsztatami z zakresu dydaktyki szkoły wyższej.

Wyniki badań skłaniają także do sformułowania wniosków skierowanych do nauczycieli akademickich:

- istnieje potrzeba zachęcenia nauczycieli akademickich do zintensyfikowania działań samokształceniowych ukierunkowanych na dogłębne zapoznanie się z aktualnymi tendencjami w dydaktyce szkoły wyższej, ze zmianą paradygmatyczną – efektem przejścia od nauczania do uczenia się i związaną z tym rolą nauczyciela w nowoczesnym procesie kształcenia. Jednocześnie warto tu podkreślić, że aktualna literatura w tym zakresie jest rozproszona, czasem trudno dostępna, brak jest opracowań zwartych. Dlatego teoretycy i praktycy z zakresu dydaktyki szkoły wyższej powinni wypełnić tę lukę przygotowując odpowiednie opracowania i dbając o ich stałą aktualizację;
- potrzeba unikania przez nauczycieli działań rutynowych w procesie kształcenia, a zintensyfikowanie postaw refleksyjnych praktyków, którzy systematycznie gromadzą informacje o skutkach podejmowanych działań, dokonują ich ewaluacji i modyfikują;
- nasilenie działań ukierunkowanych na rozpoznawanie potrzeb i problemów studentów, udzielanie autentycznej pomocy w pokonywaniu trudności poprzez efektywne wykorzystywanie sprzężenia zwrotnego;
- podjęcie rozmów ze studentami, szczególnie w fazie przygotowania procesu kształcenia w celu uświadomienia im ich współodpowiedzialności za podejmo-

wane działania, potrzeby i znaczenia współdziałania dydaktycznego uczestników procesu kształcenia dla uzyskiwanej jakości kształcenia;

- nauczyciele pełniący funkcję opiekunów rocznika powinni uświadamiać studentom, tak często, jak to możliwe, że decydując się na podjęcie roli studenta nabywają nie tylko praw, ale także stają się odpowiedzialni przed samymi sobą, rodzicami, nauczycielami, władzami uczelni i społeczeństwem za sposób wypełniania podjętych obowiązków oraz okazywany poziom kultury osobistej.

Wnioski dla praktyki wynikające z przeprowadzonych badań są w znaczącym stopniu zbieżne z zaleceniami zawartymi w Raporcie Komisji Europejskiej ds. Poprawy jakości nauczania i uczenia się w europejskich instytucjach szkolnictwa wyższego, przedstawionego przez Unijną grupę wysokiego szczebla ds. modernizacji szkolnictwa wyższego, pod przewodnictwem M. McAleese w czerwcu 2013⁵. W rezultacie szerokich konsultacji stwierdzono, że wiele wyższych uczelni kładzie zbyt mały nacisk na nauczanie (kształcenie) w porównaniu z badaniami naukowymi, chociaż oba elementy należą do podstawowej misji szkolnictwa wyższego i niezbędna jest równowaga: „nauczanie jest ważne nie mniej niż badania naukowe. Musimy potraktować priorytetowo kwestie jakości nauczania i uczenia się”⁶. Jednocześnie sformułowano 16 zaleceń dotyczących poprawy jakości nauczania i uczenia się. W kontekście sformułowanych wniosków z badań szczególnie istotne jest zalecenie nr 4: „Do 2020 r. wszystkie osoby nauczające w placówkach szkolnictwa wyższego powinny odbyć certyfikowane przeszkolenie pedagogiczne. Doskonalenie zawodowe w dziedzinie nauczania powinno stać się obowiązkowe dla nauczycieli w szkolnictwie wyższym”, ale także nr 3: „Dzięki informacjom zwrotnym od studentów można wcześniej wykrywać problemy związane z nauczaniem i uczeniem się, a także szybciej i skuteczniej poprawiać jakość tych procesów”⁷. A więc są przesłanki, by sądzić, że chociaż badania przeprowadzane były w warunkach polskich, na kierunku pedagogika, to jednak niektóre wnioski z badań potwierdzają występowanie pewnych uwarunkowań jakości kształcenia, które posiadają szerszy, europejski zasięg.

Przedstawione propozycje zmian są ukierunkowane na podniesienie poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli akademickich i studentów oraz uzyskiwanej jakości kształcenia. Wdrażanie ich do praktyki to szczególne zadanie dla władz uczelni i wydziałów, a jego realizacja umożliwi ograniczanie przeciętności, powierzchowności i działań rutynowych w procesie dydaktycznym, stanie się autentycznym przejawem troski o podniesienie jakości kształcenia, wpisanej w ich misję. Jedno-

⁵ *High Level Group on the Modernisation of Higher Education, Report to the European Commission on Improving the Quality...*, op. cit.

⁶ *Ibidem*, s. 64.

⁷ *Ibidem*, s. 64.

cznie, co warto podkreślić jakość kształcenia warunkują także inne czynniki, niezależne od środowisk akademickich – finansowanie szkolnictwa wyższego, sytuacja zawodowa nauczycieli akademickich, problemy na rynku pracy i inne, które powinny stać się przedmiotem głębokiej refleksji gremiów decydujących o polityce oświatowej, a także władz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

5. Model systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia – perspektywa badawcza

Współdziałanie jednostek i grup w dążeniu do wspólnych lub zgodnych celów umożliwia osiągnięcie bardzo wartościowych efektów w różnych sferach. Opracowany model systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia przedstawia jego strukturę i funkcje, wskazuje na stałe, wzajemnie powiązane elementy – cele, podmioty, przedmiot, treści, metody, środki, formy organizacyjne, warunki i rezultaty we współzależnych fazach procesu kształcenia, ale także ujmuje cechy zmienne, opisujące jego elementy przedmiotowe (skuteczność, korzystność, racjonalność, ekonomiczność, użyteczność) i podmiotowe (odpowiedzialność nauczycieli i studentów, aktywność, samodzielność i podmiotowość studentów). Cechy opisujące wartościują i wyjaśniają stan współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów – jego poziom w fazach procesu kształcenia i ich elementach.

Wskazany model stanowił podstawę do opracowania skal do oceny współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia, które wykorzystane w badaniach umożliwiły jego wartościowanie przez badanych studentów i nauczycieli, przy czym bezpośrednio badane były ich oceny o współdziałaniu dydaktycznym, a na ich podstawie – pośrednio rzeczywisty stan współdziałania.

Wyniki badań potwierdziły i wzbogaciły walory metodologiczne opracowanego modelu. System współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia ujmuje współzależne fazy o stałych, wzajemnie powiązanych elementach współdziałania, z których każdy można opisać przy pomocy wielu zmieniających się cech – kategorii umożliwiających wyjaśnienie stanu współdziałania dydaktycznego. Dlatego w modelu systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów cechy zmieniające się, opisujące elementy przedmiotowe i podmiotowe systemu w fazach procesu kształcenia tworzą zbiory otwarte i mogą być wzbogacane o inne w zależności od potrzeb poznawczych, z których podczas konstruowania skal można dokonywać wyboru.

Opracowany i zastosowany w badaniach model może stanowić podstawę w konstrukcji skal do kompleksowego, systemowego badania współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia i wzajemnie powiązanych elementach, co umożliwia dokonanie porównań jego poziomu między fazami i ich

elementami, pozwala na określenie uwarunkowań wspomagających i utrudniających relacje współdziałania, a w konsekwencji na ustalenie potrzebnych zmian. Podczas budowy skal warto wyważyć przyjętą liczbę kryteriów, cech opisujących elementy systemu współdziałania w jego fazach, ponieważ skutkuje to ich rozmiarami, wpływa na kształt narzędzi badawczych i jakość gromadzonego materiału empirycznego. W dalszych pracach warto rozważyć takie sformułowanie twierdzeń zawartych na skalach, aby w ich treści wystąpiły nazwy kryteriów według których badani dokonują oceny poszczególnych elementów systemu współdziałania.

Ponadto model umożliwia opracowanie skali do badania poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w wybranej fazie i jej elementach, co zapewnia wskazane wyżej korzyści, ale w odniesieniu do jednej z faz. Jest także możliwość opracowania skal do badania poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w zakresie wybranych elementów w fazach procesu kształcenia, np. celów, podmiotów, przedmiotu, treści, metod, środków, form organizacyjnych, warunków, rezultatów, ale niezbędne jest wskazanie związków wybranego elementu (lub elementów) z innymi składnikami systemu współdziałania. Walorem takiego wyboru jest możliwość wykorzystania większej liczby kryteriów, cech opisujących dany element (lub elementy) współdziałania dydaktycznego, co zwiększa precyzję w jego wartościowaniu, w porównaniach między fazami i zapewnia wskazane wyżej korzyści, ale w odniesieniu do dokonanego wyboru.

Przeprowadzanie takich badań, wdrażanie wniosków do praktyki kształcenia posiada istotne znaczenie dla podnoszenia jakości współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów, tym bardziej, że jego źródła są pozaekonomiczne, ale wymagają woli dokonywania zmian przez uczestników procesu kształcenia.

■

Zakończenie

Kształcenie studentów w uniwersytetach i szkołach wyższych, wyznacza tym instytucjom szczególną odpowiedzialność wobec społeczeństwa za podejmowane działania i ich skutki. Przemiany polityczne, społeczne, ekonomiczne, także w filozofii i praktyce edukacyjnej postępujące w ostatnich dekadach minionego wieku spowodowały zmiany oczekiwań społecznych i wyznaczyły nowe potrzeby w zakresie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Dlatego problematyka jakości kształcenia w szkołach wyższych i jej uwarunkowań podejmowana jest od wielu lat w gremiach państwowych, akademickich, opracowaniach teoretycznych i empirycznych. Przedstawione w tej pracy wyniki badań stanu współdziałania dydaktycznego nauczycieli akademickich i studentów jako uwarunkowania jakości kształcenia na kierunku pedagogika potwierdzają opinie wielu gremiów, w tym pedagogów, dydaktyków, o potrzebie zmian, podjęcia działań ukierunkowanych na podnoszenie jakości dydaktyki akademickiej.

T. Bauman konstatuje – „w polskiej dydaktyce szkoły wyższej dominuje instrumentalny nurt myślenia o procesie kształcenia”¹ i określa możliwe kierunki zmian eksponując potrzebę reinterpretacji jej przedmiotu badań, a szczególnie poszerzenie go o wszystkie te aspekty funkcjonowania szkół wyższych, które wpływają bezpośrednio lub pośrednio na proces dydaktyczny w uczelniach, analizę kontekstów, w których zachodzi proces kształcenia, określanie zakresu kwalifikacji, których potwierdzenie otrzymuje student wraz z dyplomem, ale także badanie przebiegu procesu dydaktycznego².

¹ T. Bauman, *Dydaktyka szkoły wyższej – ujęcie dyscyplinarne*, (w:) A. Szerląg (red.), *Problemy edukacji w szkole wyższej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 181.

² *Ibidem*, s. 174–180.

Upowszechnienie idei konstruowania nowych praktyk edukacyjnych w szkole wyższej na podstawie badań w działaniu proponuje B. D. Gołębnik i wskazuje, że może to przebiegać na kilku poziomach³. Pierwszy, związany z potrzebami nauczycieli akademickich, poprzez ich wykorzystanie do rozwiązywania doświadczanych trudności – nieadekwatności pracy akademickiej do zmieniającego się adresata oferty akademickiej; drugi – upowszechnienie takiego podejścia do konstruowania (i realizacji) programów kształcenia w szkole wyższej, wprowadzanie i wypróbowywanie nowych koncepcji i trzeci, dotyczący studentów – wykorzystanie badań w działaniu do wspomagania rozwoju ich zdolności do autonomicznego i refleksyjnego uczenia się, które są tak istotne z perspektywy rynku pracy. Jednocześnie akcentuje potrzebę refleksyjnej postawy nauczyciela wskazując, że mogą ją wyznaczać następujące wymiary: „konstruktywistyczne podejście do nauczania; interpretacja i holizm treści; aktywna i zaangażowana pedagogia oraz takt w kontaktach ze studentami”⁴.

Natomiast S. Palka wyróżnia dwa podstawowe modele kształcenia akademickiego i wskazuje na potrzebę ich łączenia w praktyce: „niezbędne jest uskutecznianie celów kształcenia i kontrolowanie efektów ich realizacji w toku stosowania modelu technologicznego, w którym student występuje w roli osoby nauczanej. Konieczne jest także wspieranie rozwoju indywidualności studentów, sprzyjanie ich samokształtowaniu, co związane jest ze stosowaniem modelu humanistycznego, którego realizacja stawia studenta w roli partnera nauczyciela akademickiego”⁵. Łączenie obu modeli wymaga scalania ilościowego i jakościowego podejścia do pracy dydaktycznej⁶.

Możliwości rozwoju teorii i praktyki dydaktyki akademickiej A. Sajdak postrzega w budowaniu interdyscyplinarnych zespołów, które będą zdolne do podejmowania badań w trzech głównych obszarach dydaktyki akademickiej: „makroperspektywa – analiza szerokiego kontekstu funkcjonowania szkolnictwa wyższego – uwarunkowania celów kształcenia, koncepcji programowych – konteksty społeczne, kulturowe, polityczne szkolnictwa w perspektywie krytyczno-emancypacyjnej; mikroperspektywa – paradygmaty kształcenia – analiza procesu kształcenia – cele, metody, formy, środki kształcenia, zagadnienia kontroli, oceny, ewaluacji, możliwości wykorzystywania nowoczesnych technologii; diagnoza potrzeb nauczycieli akademickich w zakre-

³ B. D. Gołębnik, *Poszukiwanie – refleksyjność – dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej*, (w:) J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej...*, op. cit., s. 264–265.

⁴ Idem, *Stawanie się refleksyjnym nauczycielem akademickim*, (w:) A. Szerlag (red.), *Problemy edukacji w szkole...*, op. cit., s. 134.

⁵ S. Palka, *Student jako osoba nauczana i jako partner nauczyciela akademickiego*, (w:) D. Skulicz (red.), *Studenci we wspólnocie akademickiej...*, op. cit., s. 99–103.

⁶ S. Palka, *Ilościowe i jakościowe podejście nauczycieli akademickich do dzieła kształcenia studentów*, (w:) A. Ćwikliński (red.), *Edukacja akademicka...*, op. cit., s. 162–163.

się dydaktyki – możliwość wspierania nauczycieli akademickich w rozwoju ich kompetencji do nauczania w różnych paradygmatach”⁷. Badania takie mogą stać się podstawą do projektowania zmian w dydaktyce akademickiej.

Nakreślone kierunki zmian, możliwości rozwoju i podniesienia jakości dydaktyki akademickiej są przejawem odpowiedzialności jej przedstawicieli. Jednak dążenie ku realizacji przedstawionych tu postulatów wymaga nie tylko wiele wysiłku i uporu nauczycieli akademickich, studentów, władz akademickich, ale także odpowiedzialnej postawy władz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, ponieważ w aktualnych uwarunkowaniach zewnętrznych rzeczywistości, a nie deklarowana troska o jakość dydaktyki akademickiej powinna stać się priorytetem.

■

⁷ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów...*, op. cit., s. 469–470.

Bibliografia

- Ablewicz K., *Miejsce badań fenomenologicznych w poznawaniu sytuacji wychowawczych*, (w:) D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Adcroft A., *The motivations to study and expectations of studying of undergraduate students in business and management*, „Journal of Further and Higher Education” 2011, Vol. 35 (4).
- Ali A., Tariq R. H., Topping J., *Students' perception of university teaching behaviours*, „Teaching in Higher Education” 2009, Vol. 14 (6).
- Allen J., van der Velden R., (eds), *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX project*, Research Centre for Education & the Labour Market, Maastricht University, Maastricht 2007.
- Ames G., Tomasello M., *When two wrongs make a right: Promoting cognitive change by social conflict*, „Developmental Psychology” 1982, Vol. 18.
- Appleby A., *Benchmarking Theory – A Framework for the Business World as a Context for its Application in Higher Education*, (in:) S. Smith, M. Armstrong, S. Brown (eds), *Benchmarking and Thresholds Standards in Higher Education*, Kogan Page, London 1999.
- Armstrong M., *Historical and Contextual Perspectives on Benchmarking in Higher Education*, (in:) S. Smith, M. Armstrong, S. Brown (ed.), *Benchmarking and Thresholds Standards in Higher Education*, Kogan Page, London 1999.
- Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 5, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Astin A. W., *Assessment, Student Development and Public Policy*, (in:) S. J. Messick (ed.), *Assessment in Higher Education. Issues of Access, Quality, Student Development, and Public Policy*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London 1999.
- Babiński G., *Procesy selekcji studentów UJ w latach 1969–1972*, PAN, Kraków 1974.
- Baderin M. A., *Towards improving students' attendance and quality of undergraduate tutorials: a case study on law*, „Teaching in Higher Education” 2005, Vol. 10 (1).
- Barnett R., *The idea of quality: voicing the educational*, (in:) G. D. Doherty (ed.), *Developing Quality Systems in Higher education*, Routledge, London 1994.
- Barney D., *Spółeczeństwo sieci*, przekł. M. Fronia, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008.
- Barr R. B., Tagg J., *From teaching to learning: A New Paradigm for Undergraduate Education*, „Change” 1995, Vol. 27 (6).
- Barycz H., *Trafność spostrzegania własnych i cudzych zachowań*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Baudrillard J., *Spółeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, przekł. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006.
- Bauman T., *Niepraktyczne i łatwe studia pedagogiczne*, (w:) D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Bauman T., *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011.
- Bauman T., *Dydaktyka szkoły wyższej – ujęcie dyscyplinarne*, (w:) A. Szerląg (red.), *Problemy edukacji w szkole wyższej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Bauman T., *Dydaktyka szkoły wyższej*, (w:) T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

- Bauman T., *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Fundacja Rozwoju UG, Gdańsk 2001.
- Bauman Z., *Działanie społeczne*, (w:) *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.
- Bell J., *Benchmarking in law*, (in:) S. Smith, M. Armstrong, S. Brown (eds), *Benchmarking and Thresholds Standards in Higher Education*, Kogan Page, London 1999.
- Benner D., *Pedagogika ogólna*, (w:) B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
- Berezowski E. (red.), *Problemy modelowania procesów dydaktycznych*, PWN, Warszawa 1978.
- Berezowski E., Pólturzycki J., *Kontrola i ocena w procesie kształcenia dorosłych*, WSiP, Warszawa, 1975.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Bereźnicki F., *Podstawy dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills, Policies*, OECD Publishing, 2012, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en> [12.11.2012].
- Biała księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 1997.
- Bińczycka J., *Nauczyciele akademicy i studenci w płaszczyźnie interpersonalnej*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1987.
- Blackie M. A. L., Case J. M., Jawitz J., *Student-centredness: the link between transforming students and transforming ourselves*, „Teaching in Higher Education” 2010, Vol. 15 (6).
- Blaug M., *Metodologia ekonomii*, przekł. B. Czarny, A. Molisak, PWN, Warszawa 1995.
- Bogaj A., *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, IBE, Warszawa 2000.
- Bogunia-Borowska M., Śleboda M., *Globalizacja i konsumpcja. Dwa dylematy współczesności*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2003.
- Borowicz R., *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia: casus Suwalszczyzny*, Wszechnica Mazurska, Olecko 2000.
- Borowicz R., *Próba jakościowej analizy wyników procesu studiowania*, „Życie Szkoły Wyższej” 1972, nr 7–8.
- Borowicz R., Budek K., Kwieciński Z., *Funkcjonowanie studiów pedagogicznych w Polsce*, SZSP, Wydział Nauki i Wdrożeń, Warszawa 1978.
- Botkin J. W., Elmandjra M., Malitiza M., *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką?”*, PWN, Warszawa 1982.
- Boyle P., Bowden J. A., *Education Quality Assurance in Universities: an Enhanced Model*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 1997, Vol. 22 (2).
- Brew A., *Transforming academic practice through scholarship*, „International Journal for Academic Development” 2010, Vol. 15 (2).
- Brzezińska A. (red.), *Wygotski i z Wygotskim w tle*, seria *Nieobecne Dyskursy*, cz. 6, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000.
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 2002.
- Bugaj J., *Kształcenie skoncentrowane na studentach, tzw. Student Centered Learnig (SCL): co się za tym kryje?, Raport*, Warszawa 2010, http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user/PO.../20110201_Bugaj.pdf.
- Buhler Ch., *Bieg ludzkiego życia*, przekł. E. Cichy, J. Jarosz, PWN, Warszawa 1999.
- Cabała P., *Prakseologiczna analiza działania*, „Prakseologia” 2007, nr 147.
- Cabała W., *Wprowadzenie do prakseologii. Przegląd zasad skutecznego działania*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2007.

- Cackowski Z., *Człowiek jako podmiot działania praktycznego i poznawczego*, Książka i Wiedza, Warszawa 1979.
- Castells M., *Spółeczeństwo sieci*, przekł. K. Pawluś i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Chan V., *Autonomous Language Learning: the teachers' perspectives*, „Teaching in Higher Education” 2003, Vol. 8 (1).
- Cheng M., *Academics' professionalism and quality mechanisms: Challenges and tensions*, „Quality in Higher Education” 2009, Vol. 15 (3).
- Chmielecka E. (red.), *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2011.
- Chmielecka E., *Kompetencje personalne i społeczne*, (w:) E. Chmielecka (red.), *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010.
- Choo K. L., *Can critical management education be critical in a formal higher educational setting?*, „Teaching in Higher Education” 2007, Vol. 12 (4).
- Clewes D., *A Student-centred Conceptual Model of Service Quality in Higher Education*, „Quality in Higher Education” 2003, Vol. 9 (1).
- Clouder L., *'Being responsible': students' perspectives on trust, risk and work-based learning*, „Teaching in Higher Education” 2009, Vol. 14 (3).
- Czarniawski H., *Współdziałanie potrzebą czasu*, Wydawnictwo „Norbertinum”, Lublin 2002.
- Czarnik S., Kocór M., Strzebońska A., *Bilans potrzeb pracodawców i możliwości rynku pracy w sytuacji dekonunktury*, (w:) J. Górniak (red.), *Kompetencje Polaków a potrzeby gospodarki*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2014.
- Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Czerepaniak-Walczak M., *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, (w:) J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Czerepaniak-Walczak M., *Filozoficzne konteksty podmiotowości w edukacji akademickiej*, (w:) K. W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Oficyna IN PLUS, Szczecin 2006.
- Czerepaniak-Walczak M., *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Szczecin – Gorzów Wielkopolski 1994.
- Davis R. H., Alexander L. T., Yelon S. L., *Konstruowanie systemu kształcenia*, przekł. J. Łaszcz, PWN, Warszawa 1983.
- Decyzja nr 1720/2006/we parlamentu europejskiego i Rady z dn. 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie, Dz.U. UE, L 327/45 z dn. 24. 11. 2006.
- Deming E. W., *Out of the Crisis*, MIT, Boston 1986.
- Denek K., *W jakim kierunku przebiegać będzie transformacja uniwersytetu?*, (w:) A. Ćwikliński (red.), *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2014.
- Denek K., *Projektowanie poprawy jakości kształcenia w szkole wyższej i jej uwarunkowania*, (w:) J. Grzesiak (red.), *Projektowanie poprawy jakości kształcenia*, UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz – Konin 2013.
- Denek K., *Teoretyczne i aplikacyjne aspekty jakości kształcenia akademickiego*, „Neodidagmata” 2011–2012, nr 33/34.

- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji, Poznań 2011.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji, Poznań 2011.
- Denek K., *Podstawowe powinności nauczycieli akademickich*, (w:) A. J. Sowiński (red.), *Kultura pedagogiczna w oglądzie pedagogicznym*, Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej, t. 31, Szczecin 2009.
- Denek K., *Cele edukacji w szkole wyższej*, (w:) K. W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Oficyna IN PLUS, Szczecin 2006.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń – Leszno 2005.
- Denek K., *Wartości a edukacja w szkole wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2003, nr 22.
- Denek K., *Doskonalenie, wspieranie i promocja reformy systemu edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 2002, nr 18.
- Denek K., *Edukacja w nadchodzącym stuleciu*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 2000, nr 15.
- Denek K., *Zagrożenia i wyzwania na progu III tysiąclecia pod adresem uniwersytetu i prowadzonej w nim aktywności badawczej i dydaktycznej*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 2000, nr 16.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Denek K., *Metody aktywnego poznawania i oceny wiedzy studentów*, „Kultura i Edukacja” 1995, nr 2.
- Denek K., *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1980.
- Deutsch M., *A theory of cooperation and competition*, „Human Relations” 1949, Vol. 2.
- Devlina M., Samarawickrema G., *The criteria of effective teaching in a changing higher education context*, „Higher Education Research & Development” 2010, Vol. 29 (2).
- Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa 2009.
- Dochy F., Segers M., *The Use of Self, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review*, „Studies in Higher Education” 1999, Vol. 24 (3).
- Doktór K., *Prakseologia Tadeusza Kotarbińskiego a klasyczna teoria organizacji*, (w:) K. Doktor, E. Hajduk (red.), *Humanizm, Prakseologia, Pedagogika*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989.
- Drejmanis J., *Wyszkolenie wyższe a zatrudnienie – problematyczny związek*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1998, nr 3–4.
- Duraj-Nowakowa K., *Modelowanie w badaniach pedagogicznych*, (w:) S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Duraj-Nowakowa K., *Interdyscyplinarność systemowa dydaktyki: współdziałanie (?), pomocniczość (?), perspektywy (?)*, (w:) J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*, Uniwersytet Szczeciński, ZAPOL, Szczecin 2007.
- Duraj-Nowakowa K., *Teoria systemów a pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1992.
- Duraj-Nowakowa K., *Kształtowanie gotowości zawodowej studentów*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1989.
- Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, (w:) H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2000.
- Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku*, pod przewodnictwem J. Delorsa, Warszawa 1998.
- Ehlers U. D., *Understanding Quality Culture*, „Quality Assurance in Education” 2009, Vol. 17 (4).
- Eliophotou Menon M., *Views of Teaching-focused and Research-focused Academics on the Mission of Higher Education*, „Quality in Higher Education” 2003, Vol. 9 (1).
- Encyklopedia organizacji i zarządzania*, PWE, Warszawa, 1982.

- Ewell P. T., *Assessment of Higher Education Quality: Promise and Politics*, (in:) S. J. Messick (ed.), *Assessment in Higher Education. Issues of Access, Quality, Student Development, and Public Policy*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London 1999.
- Falchikov N., *Improving Assessment Through Student Involvement*, RoutledgeFalmer, London and New York 2005.
- Falchikov N., *Learning Together. Peer tutoring in higher education*, RoutledgeFalmer, London and New York 2001.
- Faure E. (red.), *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa 1975.
- Feigenbaum A. V., *Total Quality Control*, McGraw-Hill, New York 1986.
- Filiipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2012.
- Fitzmaurice M., *Voices from within: teaching in higher education as a moral practice*, „Teaching in Higher Education” 2008, Vol. 13 (3).
- Fleming E., *Unowocześnienie systemu dydaktycznego*, WSiP, Warszawa 1974.
- Fukuyama F., *Kapitał społeczny*, (w:) L. E. Harrison, S. P. Huntington (red.), *Kultura ma znaczenie*, przekł. S. Dymczyk, Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Gasparski W., *Przed wszystkim nie przeskadzać*, „Prakseologia” 2012, nr 153.
- Gasparski W., *Znaczenie i istota epistemologii oraz metodologii nauki o zarządzaniu*, „Management and Business Administration. Central Europe” 2009, nr 4.
- Gasparski W., *Dlaczego ludzie tak działają, jak działają oraz jak powinni działać*, „Management and Business Administration. Central Europe” 2008, nr 1.
- Gasparski W., *Filozoficzne, prakseologiczne i społeczne aspekty odpowiedzialności*, „Prakseologia” 2001, nr 141.
- Gasparski W., *Prakseologia*, Oficyna Wydawnicza Warszawskiej Szkoły Zarządzania – Szkoły Wyższej, Warszawa 1999.
- Gasparski W., *Wartościowanie działań*, „Prakseologia” 1995, nr 1–2.
- Gasparski W., *Projektowanie humanistyczne*, „Prakseologia” 1981, nr 2.
- Gasparski W., *Projektowanie: koncepcyjne przygotowanie działań*, PWN, Warszawa 1978.
- Gnitecki J., *Aksjologiczne podstawy stanowienia celów edukacyjnych szkoły wyższej*, (w:) K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Oficyna IN PLUS, Szczecin 2006.
- Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, WSP, Zielona Góra 1989.
- Gnitecki J., *Efektowność kształcenia. Modele badań efektywności kształcenia i ich weryfikacja w szkołach i uczelniach rolniczych*, Akademia Rolnicza, Poznań 1983.
- Goban-Klas T., Sienkiewicz P., *Spółczesność informacyjna. Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Fundacja Postępu Telekomunikacji, Kraków 1999.
- Gołębiak B. D., *Poszukiwanie – refleksyjność – dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej*, (w:) J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Gołębiak B. D., *Stawanie się refleksyjnym nauczycielem akademickim*, (w:) A. Szerłaż (red.), *Problemy edukacji w szkole wyższej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Górniak L., *Współdziałanie i rywalizacja*, (w:) W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia Psychologii*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samodzielność, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Wydawnictwo WSP, Olsztyn 1997.
- Gregory J., *Facilitation and facilitator style*, (in:) P. Jarvis (ed.), *The theory & practice of Teaching*, Kogan Page, London 2002.
- Griffin E., *Podstawy komunikacji społecznej*, przekł. O. i W. Kubińscy, M. Kacmajor, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

- Grochowski M., *Pojęcie celu. Studia semantyczne*, PAN, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1980.
- Gromkowska-Melosik A., *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Grootenboer P., *Affective development in university education*, „Higher Education Research & Development” 2010, Vol. 29 (6).
- Grzesiak J., *Ewaluacja poprawy jakości kształcenia wymaga poprawy ewaluacji*, (w:) J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja poprawy jakości kształcenia*, UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz – Konin 2014.
- Grzesiak J., *Determinanty poprawy jakości w obliczu krajowych ram kwalifikacji – kompetencji*, (w:) J. Grzesiak (red.), *Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania*, UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz – Konin 2012.
- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, przekł. A. M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Harden R. M., Crosby J., *AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher*, „Medical Teacher” 2000, Vol. 22 (4).
- Harding J., *Financial circumstances, financial difficulties and academic achievement among first-year undergraduates*, „Journal of Further and Higher Education” 2011, Vol. 35 (4).
- Hargreaves A., *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*, Teachers College, Columbia University, New York and London 2003.
- Harvey L., *War of the Worlds: who wins in the battle for quality supremacy?*, „Quality in Higher Education” 2004, Vol. 10 (1).
- Harvey L., *The End of Quality?*, „Quality in Higher Education” 2002, Vol. 8 (1).
- Harvey L., *Editorial*, „Quality in Higher Education” 1995, Vol. 1 (1).
- Harvey L., Green D., *Defining Quality*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 1993, Vol. 18 (1).
- Harvey L., Stensaker B., *Quality Culture: understandings, boundaries and linkages*, „European Journal of Education” 2008, Vol. 43 (4).
- Harvey L., Williams J., *Fifteen Years of Quality in Higher education*, „Quality in Higher Education” 2010, Vol. 16 (1).
- Hedegaard M., *The Zone of proximal development as basis for instruction*, (in:) L. C. Moll (ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications of sociohistorical psychology*, Cambridge University Press, New York 1990.
- Hejnicka-Bezwińska T., *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia, możliwości*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2000.
- Hejwosz D., *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Hejwosz D., *Uniwersytet jako fabryka i supermarket. Kierunki, szanse i zagrożenia wynikające z komercjalizacji uniwersytetów*, (w:) A. Kobylarek, J. Semków (red.), *Edukacja uniwersytecka w warunkach zmiany kulturowej*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2008.
- Hemsley-Brown J., *Market heal thyself: the challenges of a free market in higher education*, „Journal of Marketing For Higher Education” 2011, Vol. 21 (2).
- Henderson-King D., Smith M. N., *Meanings of education for university students: Academic motivation and personal values as predictors*, „Social Psychology of Education” 2006, Vol. 9 (2).
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education, Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions, June 2013*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.
- Higher Education Authority, National plan for equity of access to higher education 2008–2013, Mid-term review*, Dublin: Higher Education Authority, Dublin 2010.

- Hirsch W. Z., Weber L. E. (eds), *Challenges Facing Higher Education at the Millennium*, Elsevier Science, Pergamon, Oxford, New York, Tokyo 1999.
- Houston D., Robertson T., Prebble T., *Exploring quality in a university department: Perspectives and meanings*, „Quality in Higher Education” 2008, Vol. 14 (3).
- Iacovidou M., Gibbs P., Zopiatis A., *An exploratory use of the stakeholder approach to defining and measuring quality: The case of a Cypriot higher education institution*, „Quality in Higher Education” 2009, Vol. 15 (2).
- Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2013.
- Izdebska H., *Losy absolwentów sekcji pedagogicznej Wydziału Pedagogicznego UW*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1965, nr 3.
- Jankowska D., *Kształcenie akademickie w oczach współczesnych studentów pedagogiki*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2006, nr 28.
- Jauhiainen A., Jauhiainen An., Laiho A., *The dilemmas of the 'efficiency university' policy and the everyday life of university teachers*, „Teaching in Higher Education” 2009, Vol. 14 (4).
- Johnson D. W., Johnson R. T., *Cooperative, Competitive, and Individualistic learning Environments*, (in:) J. Hattie, E. M. Anderman (eds), *International Guide to Student Achievement*, Routledge, New York, London 2013.
- Johnson D. W., Johnson R. T., *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*, „Educational Researcher” 2009, Vol. 38 (5).
- Johnson D. W., Johnson R. T., *New Developments in Social Interdependence Theory*, „Genetic, Social, and General Psychology Monographs” 2005, Vol. 131 (4).
- Johnson D. W., Johnson R. T., Smith K. A., *Cooperative Learning Returns to College: What evidence is there that it works*, „Change” 1998, Vol. 30 (4).
- Johnson D. W., Johnson R. T., *Cooperation and competition: Theory and research*, Interaction Book Company, Edina, MN 1989.
- Julia D., *Słownik filozofii*, Wydawnictwo „Książnica”, Katowice 1992.
- Juszczyk S., *Internet jako przestrzeń codziennych interakcji społecznych*, (w:) M. Biedroń, M. Wawrzak-Chodaczek (red.), *Komunikacja – (Po)rozumienie – Obecność społeczna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Juszczyk S., *Internet i sieciowe gry komputerowe w semiotycznym wymiarze interakcji społecznych*, (w:) T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Cyberprzestrzeń i edukacja*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Juszczyk S., *Rewolucja informacyjna a zmiana społeczna*, (w:) E. Syrek (red.), *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.
- Juszczyk S., *Konstruktywizm w nauczaniu*, (w:) T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Karolczak-Biernacka B., *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*, WSIP, Warszawa 1987.
- Keane E., *Dependence-deconstruction: widening participation and traditional-entry students transitioning from school to higher education in Ireland*, „Teaching in Higher Education” 2011, Vol. 16 (6).
- Kember D., *A reconceptualisation of the research into university academics conceptions of teaching*, „Learning and Instruction” 1997, Vol. 7 (3).
- Kersten K., *Kształtowanie stosunków ludnościowych*, (w:) F. Ryszka (red.), *Polska Ludowa*, Ossolineum, Wrocław, 1974.
- Kietlińska Z., *Metody analizy wyników nauczania*, „Życie Szkoły Wyższej” 1969, nr 4.

- Kietlińska Z., *Pedagogiczno-społeczne uwarunkowania jakości kształcenia*, (w:) *Jakość kształcenia w szkołach wyższych*, PWN, Warszawa 1974.
- Kieżun W., *Podstawy organizacji zarządzania*, Książka i Wiedza, Warszawa 1977.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy pedagogicznej studentów: bariery, pułapki, tropy*, (w:) D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Knight P. T., *The Achilles' Heel of Quality: the assessment of student learning*, „Quality in Higher Education” 2002, Vol. 8 (1).
- Kocór M., „Grzechy główne” kształcenia nauczycieli w opinii studentów pedagogiki i jej praktyków, (w:) J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M. J. Szymański (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Kocór M., Strzebońska A., Keler K., *Kogo chcą zatrudniać pracodawcy?*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2012.
- Kojs W., *O jakości studiów i studiowania w kontekście dydaktyki ogólnej*, (w:) A. Ćwikliński (red.), *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2014.
- Kojs W., *Dydaktyka ogólna jako nauka o teoriach i praktykach systemów kształcenia*, (w:) K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Role nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2013.
- Kojs W., *Uczenie się i kształcenie w szkole wyższej – wybrane zagadnienia*, (w:) A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra. Wyzwania współczesności i przyszłości*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2012.
- Kojs W., *Efektowność badań pedagogicznych*, (w:) S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Kojs W., *Modalne aspekty edukacji i pedagogiki*, „Chowanna” 2009, nr 52.
- Kojs W., *Dyfuzja wiedzy naukowej a rozwój edukacji i dydaktyki ogólnej*, (w:) J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*, Uniwersytet Szczeciński, ZAPOL, Szczecin 2007.
- Kojs W., *W poszukiwaniu edukacyjnie optymalnej całości, czyli o prakseologicznym modelu procesu kształcenia*, (w:) F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*, „KWADRA”, Szczecin 2005.
- Kojs W., *Edukacja, pedagogika i prakseologia – wybrane płaszczyzny współdziałania*, (w:) S. Palka (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Kojs W., *Działaniowy paradygmat edukacji*, (w:) J. Sowa, E. Piotrowski, J. Rejman (red.), *Wychowanie, profilaktyka, resocjalizacja*, cz. I, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2002.
- Kojs W., *Działaniowy paradygmat uprawiania dydaktyki*, (w:) K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Dydaktyka ogólna – wyzwania a rzeczywistość*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2001.
- Kojs W., *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994.
- Kojs W., *Koncepcja kształcenia jako model komunikacji*, (w:) D. Skulicz, B. Żurkowski (red.), *Komunikowanie się w kształceniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1987.
- Kościelniak M., *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.

- Kostkiewicz J., *Wspólnota akademicka i tożsamość studenta w kontekście zjawisk, ofert i skutków oddziaływania dominujących ideologii*, (w:) J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M. J. Szymański (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Kotarbiński T., *Abecadło praktyczności*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1974.
- Kotarbiński T., *O istocie i zadaniach metodologii ogólnej (prakseologii)*, „Przegląd Filozoficzny” 1938, z. 1.
- Kotarbiński T., *O istocie oceny etycznej*, „Przegląd Filozoficzny” 1948, z. 1–3.
- Kotarbiński T., *Szkice praktyczne*, Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego, Warszawa 1913.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum, Wrocław 1975.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, PAN, Wydział Nauk Społecznych, Warszawa 1965.
- Kotarbiński T., *Zasady dobrej roboty*, „Myśl Współczesna” 1946, nr 1.
- Kowalczyk M., *Badania wyjaśniające. Badania weryfikacyjne*, (w:) S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Kowalczyk-Wałędiak M., *Poczucie sprawstwa społecznego pedagogów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Krajewska A., Kowalczyk-Wałędiak M., *Possibilities and Limitations of the Application of Academic Tutoring in Poland*, „Higher Education Studies” 2014, Vol. 4 (3).
- Krajewska A., *Aplikacja teorii współzależności społecznej w perspektywie edukacyjnej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 2.
- Krajewska A., *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli ze studentami w procesie dydaktycznym*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2012, nr 2.
- Krajewska A., *Poczucie podmiotowości studentów w ocenie uczestników procesu kształcenia*, (w:) J. Grzesiak (red.), *Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania*, UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz – Konin 2012.
- Krajewska A., *Działania wielopodmiotowe w nowoczesnym procesie kształcenia w szkole wyższej*, (w:) A. Karpińska (red.), *Edukacja w okresie przemian*, Trans Humana, Białystok 2010.
- Krajewska A., *Paradygmat humanistyczny w uniwersyteckim kształceniu pedagogów*, (w:) A. Sajdak, D. Skulicz (red.), *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Krajewska A., *Źródła teoretyczne jakości kształcenia we współczesnej dydaktyce*, (w:) J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*, Uniwersytet Szczeciński, ZAPOL, Szczecin 2007.
- Krajewska A., *Samoregulacja w procesie uczenia się – niedostrzegany potencjał*, (w:) F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*, Uniwersytet Szczeciński, Agencja Wydawnicza „KWADRA”, Szczecin 2005.
- Krajewska A., *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*, Trans Humana, Białystok 2004.
- Krajewska A., *Źródła filozoficzne dydaktyki akademickiej w nowoczesnym społeczeństwie*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2004, nr 24–25.
- Krajewska A., *Odpowiedzialność uniwersytetu wobec społeczeństwa – interpretacje i inicjatywy*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 2.
- Krajewska A., *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej – propozycja metody*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1994, nr 4–5.
- Kraśniewski A., *Jak przygotowywać program kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2011.

- Kraśniewski A., *Kształcenie*, (w:) R. Z. Morawski (red.), *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania, perspektywy*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Kruszewski K., *Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych*, PWN, Warszawa 1988.
- Kubiak-Szymborska E., *Podmiotowość młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003.
- Kulpa J., *Idee przewodnie aktualnej koncepcji kształcenia kadr pedagogicznych*, (w:) *Materiały z konferencji naukowej, Studia pedagogiczne – koncepcja – ocena – perspektywa*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Puławy 1970.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Graf-Punkt, Warszawa 2000.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Polska Oficyna Wydawnicza „BAW”, Warszawa 1996.
- Kupisiewicz Cz., *Metody programowania dydaktycznego*, wyd. 2, PWN, Warszawa 1975.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1974.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009.
- Kuźniak I., *Optymalizacja procesu kształcenia*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 1993.
- Kwan Ning H., K. Downing K., *The interrelationship between student learning experience and study behavior*, „Higher Education Research & Development” 2011, Vol. 30 (6).
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, IBE, Warszawa 1997.
- Land S. M., Hannafin M. J., Oliver K., *Student-Centered Learning Environments: Foundations, Assumptions and Design*, (in:) D. Jonassen, S. Land (eds), *Theoretical Foundations of Learning Environments*, Second edition, Routledge, London and New York 2012.
- Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, PWN, Warszawa 2011.
- Leese M., *Bridging the gap: supporting student transitions into higher education*, „Journal of Further and Higher Education” 2010, Vol. 34 (2),
- Lewowicki T., *Proces kształcenia w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1988.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
- Łobocki M., *Współdział uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, WSiP, Warszawa 1975.
- Łubnicki N., *Nauka o poprawnym myśleniu*, PWN, Warszawa 1965.
- Ludkiewicz Z., *Model absolwenta a proces dydaktyczno-wychowawczy*, PWN, Warszawa 1974.
- Lukenchuk A., Kolich E., *Paradigms and Educational Research: Weaving the Tapestry*, (in:) A. Lukenchuk (ed.), *Paradigms of Research for the 21st Century. Perspectives and Examples from Practice*, Peter Lang Publishing, Inc., New York 2013.
- Malewski M., *Czy koniec ery akademickich podręczników?*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2008, nr 2.
- Marek L., *Etyczne aspekty studiowania*, (w:) R. Pęczkowski (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, Dom Wydawniczy Elipsa, Poznań-Warszawa 2005.
- Marton F., Säljö R., *Approaches to Learning*, (in:) F. Marton, D. Hounsell, N. Entwistle (eds.), *The experience of Learning. Implications for teaching and studying in higher education*, 3rd. (Internet) edition, University of Edinburgh, Edinburgh 2005.
- Maslow A. H., *Motywacja i osobowość*, przekł. P. Sawicka, PAX, Warszawa 1990.
- Matuszewicz Cz., *Aktywność i bierność społeczna*, (w:) W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia Psychologii*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.

- F. Mayor, J. Binde i in., *Przyszłość świata*, przekł. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa, 2001.
- McGettrick A., Mansor N., *Standards and Levels – a Case Study*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 1999, Vol. 24 (2).
- Mead G. H., *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, przekł. L. Wolińska, PWN, Warszawa 1975.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Mieszalski S., *Związek uczenia się z nauczaniem z perspektywy konstrukttywizmu*, „Ruch Pedagogiczny” 2000, nr 3–4.
- Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, Plan jednolitych magisterskich dziennych studiów pedagogicznych w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych, Nr DU-1-4010/PA-46/74 zatwierdzony w dniu 6 czerwca 1973.
- Mizerek H., *Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały milcząc*, (w:) G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Molesworth M., Nixon E., Scullion R., *Having, being and higher education: the marketization of the university and the transformation of the student into consumer*, „Teaching in Higher Education” 2009, Vol. 14 (3).
- Morawski R. Z. (red.), *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania, perspektywy*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Morszczyńska U., *Racjonalność działań pedagogicznych*, (w:) J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*, Uniwersytet Szczeciński, ZAPOL, Szczecin 2007.
- Mulryan-Kyne C., *Teaching large classes at college and university level: challenges and opportunities*, „Teaching in Higher Education” 2010, Vol. 15 (2).
- Najder Z., *Wartości i oceny*, PWN, Warszawa 1971.
- Neary K., Dunleavy, M. M. Martin M. M., *Instructors' and Students' Perspectives of Student Nagging: Frequency, Appropriateness, and Effectiveness*, „Communication Research Reports” 2010, Vol. 27 (4).
- Neave G. (ed.), *The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives*, Elsevier Science Ltd, Oxford 2000.
- Nęcka Z., *Komunikacja międzyludzka*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1966.
- Noga M., Trusz S., *Studenci wobec programu kształcenia akademickiego*, (w:) D. Skulicz (red.), *Studenci we wspólnocie akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Nowacki T. W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2004.
- Nowak M., *Metodologia pedagogiki między „naukowością/teoretycznością” a „praktycznością”*, (w:) D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, IBE, Warszawa 2012.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1985.
- Okoń W., *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa 1973.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. 5, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Olbrycht K., *Sztuka a działania pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1987.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti BC, Toruń 2004.
- Opheim V., *The economic burden of student loan repayment in Norway*, „Education Economics” 2005, Vol. 13 (4).

- Orrell J., *Feedback on learning achievement: rhetoric and reality*, „Teaching in Higher Education” 2006, Vol. 11 (4).
- Ostafińska-Molik B., *Studenci – dziś i wczoraj. Refleksje o etosie*, (w:) D. Pauluk (red.), *Student na współczesnym uniwersytecie – ideały i codzienność*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Ostrowska U., *Kultura akademicka w perspektywie aksjologicznej*, (w:) A. J. Sowiński (red.), *Kultura pedagogiczna w oglądzie pedagogicznym*, Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej – 31, Szczecin 2009.
- Ostrowska U., *Język edukacji akademickiej w opinii studentów UWM w Olsztynie i UKW w Bydgoszczy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.
- Ostrowska U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Ostrowska U., *Doświadczanie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*, Wydawnictwo Uczelniane AT-R, Bydgoszcz 1998.
- Pacholski M., Słaboń A., *Słownik pojęć socjologicznych*, AE, Kraków 1997.
- Paduszek J., *Nierówności społeczne a egalitaryzacja edukacji*, IS UW, Warszawa 1991.
- Palka S., *Ilościowe i jakościowe podejście nauczycieli akademickich do dzieła kształcenia studentów*, (w:) A. Ćwikliński (red.), *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2014.
- Palka S., *Problemy badawcze w pedagogice a praktyka badawcza pedagogów*, (w:) T. Bauman (red.), *Praktyka badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Palka S., *Związki poznawcze i badawcze dydaktyki ogólnej i jej nauk pomocniczych*, (w:) J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*, Uniwersytet Szczeciński, ZAPOL, Szczecin 2007.
- Palka S., *Student jako osoba nauczana i jako partner nauczyciela akademickiego*, (w:) D. Skulicz (red.), *Studenci we wspólnocie akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Palka S., *Dialog w dydaktyce ogólnej i praktyce kształcenia*, (w:) A. Karpińska (red.), *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*, Trans Humana, Białystok 2003.
- Palka S., *Samodzielność poznawcza nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 2002, nr 18.
- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Palka S., *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1989.
- Palka S., *Postawa studentów wobec nauki*, (w:) J. Zborowski (red.), *Nauka własna studenta*, PWN, Warszawa 1976.
- Pauluk D., *Uniwersytet w blasku ideałów i w cieniu codziennego życia*, (w:) D. Pauluk (red.), *Student na współczesnym uniwersytecie – ideały i codzienność*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Pauluk D., *Ukryty wymiar w relacjach student – nauczyciel akademicki*, (w:) D. Skulicz (red.), *Studenci we wspólnocie akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Philips D. C., Soltis J. F., *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, przekł. E. Jusewicz-Kalter, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, przekł. J. Kołodzka, PWN, Warszawa 1992.
- Piaget J., *The equilibration of cognitive structures; The central problem of intellectual development*, University of Chicago Press, Chicago: IL 1985 (praca pierwotnie opublikowana w 1975 roku).

- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Pintrich P. R., *A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts*, „Journal of Educational Psychology” 2003, Vol. 95 (4).
- Piotrowski E., *Proces kształcenia w szkole wyższej między marzeniem a rzeczywistością*, (w:) A. Cwi-
kliński (red.), *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością*, Wydawnictwo
Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2014.
- Piotrowski E., *Konstruktywizm jako teoretyczna podstawa procesu kształcenia*, (w:) K. Denek, F. Be-
reżnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Proces kształcenia i jego uwarunkowania (2)*, Agencja Wy-
dawnicza „KWADRA”, Szczecin 2003.
- Piprek J., Ippoldt J., *Wielki słownik niemiecko-polski*, A-K, Wiedza Powszechna, Warszawa 1983.
- Podoska-Filipowicz E., *Studia pedagogiczne – funkcje założone i rzeczywiste*, „Ruch Pedagogiczny”
1986, nr 5–6.
- Podsiad A., *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2000.
- Pomianek T., *Miejmy wreszcie odwagę*, (w:) J. Woźnicki (red.), *Misja i służebność uniwersytetu w XXI
wieku*, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Fundacja Rektorów Polskich, Oficyna Wydawnicza
Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2013.
- Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2002.
- Poplucz J., *Optimalizacja działania pedagogicznego na lekcji*, WSiP, Warszawa 1984.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
2010.
- Price L., *Modelling factors for predicting student learning outcomes in higher education*, (in:) D. Gij-
bels, V. Donche, J. T. Richardson, J. D. Vermunt (eds), *Learning Patterns in Higher Education*,
Routledge, London and New York 2014.
- Proces Boloński – zbiór dokumentów*, Konferencja Rektorów Uniwersytetów Polskich, Uniwersytet
im. Adama Mickiewicza, Poznań 2004.
- Proces kształcenia – podejście systemowe*, WSiP, Warszawa 1986.
- Pszczołowski T., *Inicjator badań prakseologicznych i teoriopoznawczych*, (w:) K. Doktor, E. Hajduk
(red.), *Humanizm, Prakseologia, Pedagogika*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław
1989.
- Pszczołowski T., *Zasady sprawnego działania*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1982.
- Pszczołowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Ossolineum, Wrocław 1978.
- Pytkowski W., *Organizacja badań i ocena prac naukowych*, PWN, Warszawa 1981.
- Rachoń J., *Polskie uczelnie wyższe w XXI wieku muszą się zmienić*, (w:) J. Woźnicki (red.), *Misja
i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Fundacja Rektorów
Polskich, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2013.
- Rembierz M., *Ethos edukacji i jej filozoficzny logos. Elementy filozofii edukacji w dociekaniach Tade-
usza Kotarbińskiego*, „Studia z Filozofii Polskiej” 2007, t. 2.
- Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, przekł. M. Wojdak-Piątkowska, Gdańskie Wydaw-
nictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Reykowski J., *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1986.
- Rezolucja Rady w sprawie odnowienia agendy w zakresie uczenia się dorosłych*, Dziennik Urzędowy
Unii Europejskiej, 2011/C 372/1.
- Richardson S., Radloff A., *Allies in learning: critical insights into the importance of staff–student inter-
actions in university education*, „Teaching in Higher Education” 2014, Vol. 19 (6).

- Robotycki R., *Uczelnie wobec globalizacji*, (w:) B. Krauz-Mozer, P. Borowiec (red.), *Globalizacja – nie-żnośne podobieństwo? Świat i jego instytucje w procesie uniformizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Rogers C. R., *O stawianiu się osobą*, przekł. M. Karpiński, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2002.
- Rogers C. R., *Freedom to learn for the 80's*, Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio 1983.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, Dz. U. 2011 r., nr 253, poz. 1521.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, Dz. U. 2007 r., nr 164, poz. 1166.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 kwietnia 2002 w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia, Dz. U. z 2002 r., nr 116, poz. 1004, z późniejszymi zmianami (Dz. U. z 2003 r., nr 144, poz. 1401).
- Rószkiewicz M. i in., *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Wyzwania w obszarach strategicznych*, (w:) R. Z. Morawski (red.), *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania, perspektywy*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Ruben B. D., *Defining and Assessing „Quality” in Higher Education: Beyond TQM*, (in:) B. D. Ruben (ed.), *Quality in Higher Education*, Transaction Publishers, New Brunswick, London 1995.
- Ruben B. D., *The Quality Approach in Higher Education: Context and Concepts for Change*, (in:) B. D. Ruben (ed.), *Quality in Higher Education*, Transaction Publishers, New Brunswick, London 1995.
- Rudniański J., *Sprawność umysłowa*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1972.
- Rutkowiak J., *Neoliberalny kontekst szkolnictwa wyższego w Polsce*, (w:) E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Rutkowiak J., *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, (w:) E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Rutkowiak J., *Edukacyjna świadomość nauczycieli; intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji*, (w:) J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.
- Sadler D. R., *Opening up feedback: teaching learners to see*, (in:) S. Merry, M. Price, D. Carless, M. Taras (eds), *Reconceptualising Feedback in Higher Education. Developing dialogue with students*, Routledge, London and New York 2013.
- Sadler D. R., *Assessment, evaluation and quality assurance: Implications for integrity in reporting academic achievement in higher education*, „Education Inquiry” 2012, Vol. 3 (2).
- Sadler D. R., *Academic freedom, achievement standards and professional identity*, „Quality in Higher Education” 2011, Vol. 17 (1).
- Sadler D. R., *Fidelity as a precondition for integrity in grading academic achievement*, „Assessment and Evaluation in Higher Education” 2010, Vol. 35 (6).
- Sadler D. R., *Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading*, „Assessment and Evaluation in Higher Education” 2009, Vol. 34 (2).
- Sadler D. R., *Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education*, „Assessment and Evaluation in Higher Education” 2005, Vol. 30 (2).
- Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2013.

- Sajdak A., *Nauczyciel akademicki - doradca, ekspert czy przedstawiciel handlowy*, (w:) J. Danilewska (red.), *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Saltmarsh D., Saltmarsh S., *Has anyone read the reading? Using assessment to promote academic literacies and learning cultures*, „Teaching in Higher Education” 2008, Vol. 13 (6).
- Sawczuk W., *Etos pedagogów/ nauczycieli akademickich – między akademickim sacrum a rynkowym profanum*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Shah M., Lewis I., R. Fitzgerald, *The renewal of quality assurance in Australian higher education: the challenge of balancing academic rigour, equity and quality outcomes*, „Quality in Higher Education” 2011, Vol. 17 (3).
- Skorny Z., *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania*, PWN, Warszawa 1989.
- Smarzyński H., *Podstawowe zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa 1985.
- Smith H., *Spoon-feeding: or how I learned to stop worrying and love the mess*, „Teaching in Higher Education” 2008, Vol. 13 (6).
- Sobol E. (red.), *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 2000.
- Stanisławski J., *Wielki słownik angielsko-polski*, t. A-N, Wiedza Powszechna, Warszawa 1993.
- Støren L. A., Aamodt P. O., *The Quality of Higher Education and Employability of Graduates*, „Quality in Higher Education” 2010, Vol. 16 (3).
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*, Konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa 2010.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020. Projekt środowiskowy*, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Fundacja Rektorów Polskich, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Sutton A., Taylor D., *Confusion about collusion: working together and academic integrity*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2011, Vol. 36 (7).
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, wydanie nowe, PWN, Warszawa 2002.
- Szadzińska E., *Niektóre uwarunkowania przemiany celów kształcenia w dydaktyce ogólnej*, (w:) V. Rodek, E. Szadzińska, I. Wenderzeńska, *Przemiany celów kształcenia*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2012.
- Szadzińska E., *Podstawy poznawcze procesu kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012.
- Szadzińska E., *Typy wiedzy w procesie kształcenia nauczycieli*, (w:) J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, UAM, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz 2007.
- Szczepański J., *Partnerstwo nauczyciela i ucznia*, CDN, Kalisz 1978.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970.
- Szczepański J., *Socjologia. Rozwój problematyki i metod*, PWN, Warszawa 1967.
- Szewczuk W. (red.), *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979.
- Szewczuk W., *Aktywność*, (w:) W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia Psychologii*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.
- Szewczuk W., *Działanie-działalność*, (w:) W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia Psychologii*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.
- Szewczuk W., *Samodzielność*, (w:) W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia Psychologii*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.
- Szkolnictwo wyższe 2013*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2013.
- Szkoły wyższe i ich finanse 1990, 1995, 2000, 2005, 2010, 2011*, GUS, Warszawa.
- Szwed R., *Metody statystyczne w naukach społecznych*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009.
- Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 1, PWN, Warszawa 1999.

- Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 3, PWN, Warszawa 1999.
- Śliwerski B., *Klinika akademickiej pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Śliwerski B., *Pedagogika jako kierunek kształcenia w kontekście zmian i reform w szkolnictwie wyższym*, (w:) J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M. J. Szymański (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.
- Śnieżyński M., *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2001.
- Tam K. Y., Heng M. A., Jiang G. H., *What undergraduate students in China say about their professors' teaching*, „Teaching in Higher Education” 2009, Vol. 14 (2).
- Tan K. H., *Meanings and practices of power in academics' conceptions of student self-assessment*, „Teaching in Higher Education” 2009, Vol. 14 (4).
- Tchorzewski A. M. de, *Etyka zawodu nauczyciela akademickiego. Między tradycją a współczesnością*, (w:) K. W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Oficyna IN PLUS, Szczecin 2006.
- Tchorzewski A. M. de, *Odpowiedzialność nauczyciela akademickiego (między dyskursywnym sporem a onirycznym dialogiem)*, (w:) K. W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Oficyna IN PLUS, Szczecin 2006.
- Tłokiński W., *Uczelnie XXI wieku nie dla ubogich duchem: o jakości studenckiej partycypacji*, (w:) J. Woźnicki (red.), *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Fundacja Rektorów Polskich, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2013.
- Tomaszewski T., *Czynności*, (w:) W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia Psychologii*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.
- Tomaszewski T., *Potrzeba*, (w:) W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia Psychologii*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.
- Tomaszewski T., *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, (w:) J. Reykowski, O. W. Owczynnikow, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Ossolineum, Wrocław 1985.
- Tomaszewski T., *Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania*, (w:) T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa 1975.
- Tomaszewski T., *Wstęp do psychologii*, PWN, Warszawa 1971.
- Uchwała Nr 462/2012 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 25 października 2012 r. w sprawie zasad przeprowadzania wizytacji przy dokonywaniu oceny programowej.
- Van Dijk Jan A. G. M., *The Network Society. Social Aspects of New Media*, Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi, CA 2006.
- Varlander S., *The role of students' emotions in formal feedback situations*, „Teaching in Higher Education” 2008, Vol. 13 (2).
- Vieira F., *Pedagogic Quality at University: what teachers and students think*, „Quality in Higher Education” 2002, Vol. 8 (3).
- Wadsworth B. J., *Teoria Piaget'a. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, przekł. M. Babiuch, WSiP, Warszawa 1998.
- Wass R., Golding C., *Sharpening a tool for teaching: the zone of proximal development*, „Teaching in Higher Education” 2014, Vol. 19 (6).
- Webster's Dictionary*, New York 1992.

- Wenta K., *Przygotowanie nauczycieli akademickich do ról zawodowych, w tym do kompetencji zawodowych*, (w:) K. W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Oficyna IN PLUS, Szczecin 2006.
- Wenta K., *Wartości kulturowe w kształceniu akademickim*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2004, nr 23.
- Wojciszke B., *Procesy oceniania ludzi*, Wydawnictwo Nakom, Poznań 1991.
- Woźnicki J. (red.), *Opis prac nad Programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. i jego najważniejsze elementy. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.*, cz. I, FRP, KRASP, Warszawa 2015.
- Wójcicka M., *Jakość kształcenia*, (w:) M. Wójcicka (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Wydawnictwo Przemysłowe WEMA, Warszawa 2001.
- Wójcicka M., *Zewnętrzne i wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia – zarys problematyki*, (w:) M. Wójcicka (red.), *Zapewnianie jakości kształcenia. Wprowadzenie do samooceny*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1997.
- Woodhouse D., *Assuring Standards in New Zealand's Universities*, (in:) H. Smith, M. Armstrong, S. Brown (eds), *Benchmarking and Threshold Standards in Higher education*, Kogan Page, London 1999.
- Wosiński M., *Współdziałanie nauczyciela z uczniami. Kształtowanie się struktury interakcji między nauczycielem i uczniami*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1978.
- Wroczyński R., *Nowy plan studiów pedagogicznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1962, nr 1.
- Wroczyński R., *Projekt reformy studiów pedagogicznych na UW przedstawiony na posiedzeniu Rady Naukowej INP UW w dniu 17 listopada 1960 r.*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1960, nr 3.
- Wróblewska W., *Autoedukacja studentów w uniwersytecie – ujęcie z perspektywy podmiotu*, Trans Humana, Białystok 2008.
- Wszechnica Mazurska w Olecku, *Raport samooceny, kierunek pedagogika*, oprac. I. Chrzęścik, A. Krajewska, Olecko 2010.
- Wygotski L. S., *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge 1978.
- Wygotski L. S., *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, przekł. A. Brzezińska i inni, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Wygotski L. S., *Wybrane prace psychologiczne*, przekł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa 1971.
- Wysocka E., *Komunikacja interpersonalna*, (w:) T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Yarrow D., *The Business Approach to Benchmarking – An Exploration of the Issues as a Background for Its Use in Higher Education*, (in:) S. Smith, M. Armstrong, S. Brown (eds), *Benchmarking and Threshold Standards in Higher Education*, Kogan Page, London 1999.
- Yorke M., Knight P., *Evidence – informed pedagogy and the enhancement of student employability*, „Teaching in Higher Education” 2007, Vol. 12 (2).
- Zabaleta F., *The use and misuse of student evaluations of teaching*, „Teaching in Higher Education” 2007, Vol. 12 (1).
- Zacher L. W., *Racjonalność myślenia, decydowania i działania – pytania i wątpliwości*, (w:) L. W. Zacher (red.), *Racjonalność myślenia, decydowania i działania*, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania, Warszawa 2000.
- Zaczyński W. P., *Raz jeszcze o statusie ontologiczno-metodologicznym pedagogiki*, „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 5–6.
- Załącznik nr 1 do Uchwały Nr 461/2012 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 25 października 2012.

- Załącznik nr 1 do Uchwały Nr 462/2012 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 25 października 2012.
- Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 23 kwietnia 2008 w sprawie ustanowienia Europejskich Ram kwalifikacji (dla uczenia się przez całe życie)*, Dz. U. UE, C 111/1, 5 maja 2008.
- Zawadzka A., *Wstępny okres pracy zawodowej absolwentów Uniwersytetu Wrocławskiego*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1968, nr 3.
- Zieleniewski J., *Organizacja i zarządzanie*, PWN, Warszawa 1981.
- Zieleniewski J., *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, PWN, Warszawa 1978.
- Zimmerman B. J., *Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments and future prospects*, „American Educational Research Journal” 2008, Vol. 45 (1).
- Zimmerman B. J., *Achieving Academic Excellence: A Self-Regulatory Perspective*, (in:) M. Ferrari (ed.), *The Pursuit of Excellence Through Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, London 2002.
- Zimmerman B. J., Schunk D. H. (eds), *Self – Regulated Learning and Academic Achievement*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London 2001.
- Zimny T., *Sytuacja działaniowa ucznia*, (w:) J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*, Uniwersytet Szczeciński, ZAPOL, Szczecin 2007.
- Zimny T., *W poszukiwaniu jakości edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2006
- Zimny Z. M., *Kształcenie szkolne. Wyznaczniki przebiegu i efektywności*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1987.

Summary

The subject of the study is didactic cooperation between university teachers and students as a determinant of quality of education in pedagogy courses, expressed as the level of students' academic achievements. The cognitive objective of the study is to describe and diagnose the self-assessed condition of didactic cooperation between teachers and students in the educational process, to find its determinants, and to explain its importance for the quality of education. Teachers' and students' evaluation of and opinions on didactic cooperation were studied directly, providing the basis for indirect investigation of the condition of that cooperation. Due to the study objective, it was necessary to define e.g. the concepts of quality of education and didactic cooperation. The analyses concerning the complexity of didactic cooperation and its evaluation provided the basis for developing the model system of didactic cooperation between teachers and students in the educational process, which was the theoretical objective of the work allowing the construction of instruments – scales used for studying the condition of that cooperation.

The work includes theoretical chapters – the directions of transformations in academic teaching concerning the objective and subjective elements of the education system, the review of concepts of the quality of education and the ways of expressing it, as well as the theoretical background of didactic cooperation between teachers and students in the educational process and the possibilities of its evaluation. In the chapter on methodology, I present the assumptions of my own research. The results of quantitative research are included in the ten successive chapters following a similar structure, beginning with the presentation of participants' evaluation of didactic cooperation between teachers and students in particular phases of the educational process and their elements, and further presenting analyses of the relation between the assessments by the students and the level of their academic achievements. In the next section, I present the personality-based determinants of assessments expressed by the participants, and finally I point out the significance of the level of didactic cooperation in particular phases and their elements for the achieved quality of education. The content of the next chapter supplements the previous ones and mostly includes the results of qualitative analyses connected with the determinants of didactic cooperation and quality of education indicated by the participants in open-ended utterances. I present there the results referring to the need for and scope of didactic cooperation, its promoting and inhibiting determinants connected with the traits of teachers and students and other circumstances, as well as proposals of changes indicated by the participants in particular phases of educational process. I also show their

significance for the quality of education. The last chapter includes generalisations and conclusions from the research, the necessary directions of changes in didactic cooperation between teachers and students, and the research perspectives of the developed model of didactic cooperation system applied in the study.

Spis schematów i tabel

Schematy

SCHEMAT 1.	Kierunki przemian w systemie kształcenia	32
SCHEMAT 2.	Kierunki powiązań między badanymi zmiennymi	158
SCHEMAT 3.	Model systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia	165
SCHEMAT 4.	Struktura budowy Skali Współdziałania Dydaktycznego Nauczycieli i Studentów w procesie kształcenia	169

Tabele

TABELA 1.	Treść pozycji S.WDNiS w Fazie Preparacji i współczynniki mocy dyskryminacyjnej ϕ z badań nauczycieli (N) i studentów (S)	171
TABELA 2.	Treść pozycji S.WDNiS w Fazie Realizacji i współczynniki mocy dyskryminacyjnej ϕ z badań nauczycieli (N) i studentów (S)	172
TABELA 3.	Treść pozycji S.WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny oraz współczynniki mocy dyskryminacyjnej ϕ z badań nauczycieli (N) i studentów (S)	173
TABELA 4.	Rzetelność S.WDNiS w Fazie Preparacji, S.WDNiS w Fazie Realizacji oraz S.WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny – współczynniki alfa-Cronbacha (r_{tt})	175
TABELA 5.	Normy stenowe dla wyników surowych S.WDNiS w Fazie Preparacji, S.WDNiS w Fazie Realizacji oraz S.WDNiS w Fazie Kontroli i oceny	176
TABELA 6.	Charakterystyka badanych studentów wg cech	179
TABELA 7.	Charakterystyka badanych nauczycieli wg cech	180
TABELA 8.	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)	185
TABELA 9.	Normy stenowe i rozkład wyników badań S.WDNiS w Fazie Preparacji, S.WDNiS w Fazie Realizacji oraz S.WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny badanych studentów (S), N=1166 i nauczycieli (N), N=55	188
TABELA 10.	Średnie arytmetyczne ocen elementów systemu współdziałania uzyskane przez studentów (S) i nauczycieli (N) oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS)	190
TABELA 11.	Poziom współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów a poziom ich osiągnięć w studiach	192
TABELA 12.	Związek między cechami studentów (S) i nauczycieli (N) a ich oceną poziomu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia	195
TABELA 13.	Cele współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N) oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS)	202
TABELA 14.	Związek między oceną celów współdziałania dydaktycznego wyrażoną przez studentów oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko	

	(-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS) a poziomem ich osiągnięć w studiach	205
TABELA 15.	Związek między cechami studentów (S) i nauczycieli (N) a ich oceną celów współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia – poziomu ich skuteczności i użyteczności	207
TABELA 16.	Współdziałanie dydaktyczne podmiotów – jakość efektów w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N) oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS)	214
TABELA 17.	Związek między oceną współdziałania dydaktycznego podmiotów wyrażoną przez studentów oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS) a poziomem ich osiągnięć w studiach	220
TABELA 18.	Związek między cechami studentów (S) i nauczycieli (N) a ich oceną poziomu współdziałania dydaktycznego podmiotów w fazach procesu kształcenia	227
TABELA 19.	Przedmiot współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N) oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS)	235
TABELA 20.	Związek między oceną przedmiotu współdziałania dydaktycznego wyrażoną przez studentów oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS) a poziomem ich osiągnięć w studiach	238
TABELA 21.	Związek między cechami studentów (S) i nauczycieli (N) a ich oceną przedmiotu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia	243
TABELA 22.	Treści współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N) oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS)	248
TABELA 23.	Związek między oceną treści współdziałania dydaktycznego wyrażoną przez studentów oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS) a poziomem ich osiągnięć w studiach	251
TABELA 24.	Związek między cechami studentów (S) i nauczycieli (N) a ich oceną treści współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia	255
TABELA 25.	Metody współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N) oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS)	261
TABELA 26.	Związek między oceną metod współdziałania dydaktycznego wyrażoną przez studentów oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS) a poziomem ich osiągnięć w studiach	265
TABELA 27.	Związek między cechami studentów (S) i nauczycieli (N) a ich oceną metod współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia	268
TABELA 28.	Środki współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N) oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS)	276
TABELA 29.	Związek między oceną środków współdziałania dydaktycznego wyrażoną przez studentów oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS) a poziomem ich osiągnięć w studiach	279

TABELA 30.	Związek między cechami studentów (S) i nauczycieli (N) a ich oceną środków współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia	282
TABELA 31.	Formy organizacyjne współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N) oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS)	290
TABELA 32.	Związek między oceną form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego wyrażoną przez studentów oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS) a poziomem ich osiągnięć w studiach	293
TABELA 33.	Związek między cechami studentów (S) i nauczycieli (N) a ich oceną form organizacyjnych współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia	296
TABELA 34.	Warunki współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N) oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS)	302
TABELA 35.	Związek między oceną warunków współdziałania dydaktycznego wyrażoną przez studentów oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS) a poziomem ich osiągnięć w studiach	309
TABELA 36.	Związek między cechami studentów (S) i nauczycieli (N) a ich oceną warunków współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia	314
TABELA 37.	Rezultaty współdziałania dydaktycznego – jakość efektów w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N) oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS)	321
TABELA 38.	Związek między oceną rezultatów współdziałania dydaktycznego wyrażoną przez studentów oceniających jego poziom w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS) a poziomem ich osiągnięć w studiach	324
TABELA 39.	Związek między cechami studentów (S) i nauczycieli (N) a ich oceną rezultatów współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia	327
TABELA 40.	Potrzeba współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N)	334
TABELA 41.	Właściwości nauczycieli sprzyjające współdziałaniu dydaktycznemu w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N)	341
TABELA 42.	Właściwości studentów sprzyjające współdziałaniu dydaktycznemu w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N)	353
TABELA 43.	Okoliczności sprzyjające współdziałaniu dydaktycznemu w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N)	363
TABELA 44.	Propozycje zmian we współdziałaniu dydaktycznym w fazach procesu kształcenia w ocenie studentów (S) i nauczycieli (N)	371

Aneks

SCHEMAT A. Budowa Skali Współdziałania Dydaktycznego Nauczycieli i Studentów w Fazie Preparacji (S. WDNiS w Fazie Preparacji)

Elementy współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji	Nr poz.	Kryteria oceny jakości efektów współdziałania	Treść pozycji – funkcje elementów współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów	Oceny jako wskaźniki
Cele	1.	Poziom skuteczności	Przygotowanie przebiegu procesu kształcenia umożliwia N i S określenie celów kształcenia, dobór treści, metod, środków i form organizacyjnych, a także ustalenie terminu i sposobu kontroli i oceny wyników	5 – 1
	2.	Poziom użyteczności	Udział S w przygotowaniu przebiegu procesu kształcenia ułatwia N i S jego realizację oraz kontrolę i ocenę wyników	5 – 1
Podmioty: – nauczyciele (N) – studenci (S)	3.	Poziom odpowiedzialności N	Odpowiedzialność N za przygotowanie przebiegu procesu kształcenia oraz kontroli i oceny wyników	5 – 1
	4.	Poziom odpowiedzialności S	Odpowiedzialność S za przygotowanie przebiegu procesu kształcenia oraz kontroli i oceny wyników	5 – 1
	5.	Poziom aktywności S	Aktywność S w przygotowaniu przebiegu procesu kształcenia oraz kontroli i oceny wyników	5 – 1
	6.	Poziom samodzielności S	Samodzielność S w przygotowaniu przebiegu procesu kształcenia oraz kontroli i oceny wyników	5 – 1
	7.	Poziom podmiotowości S	Poczucie podmiotowości S w przygotowaniu przebiegu procesu kształcenia oraz kontroli i oceny wyników	5 – 1
Przedmiot	8.	Poziom racjonalności	Sformułowane cele kształcenia określają, co S powinien wiedzieć, umieć i potrafić wykonać po ich osiągnięciu	5 – 1
	9.	Poziom korzystności	S uświadamiają sobie cele kształcenia z przedmiotu studiów i traktują je jak własne	5 – 1
Treści	10.	Poziom racjonalności	N umożliwia S udział w doborze treści kształcenia i literatury naukowej	5 – 1
	11.	Poziom korzystności	S uczestniczą w doborze treści kształcenia i literatury naukowej i zgłaszają własne propozycje	5 – 1
Metody	12.	Poziom skuteczności	Udział S w doborze metod kształcenia umożliwia N dobór skuteczniejszych metod kształcenia	5 – 1
	13.	Poziom korzystności	S uczestniczą w doborze metod kształcenia i zgłaszają własne propozycje	5 – 1
	14.	Poziom ekonomiczności	Udział S w doborze metod kształcenia umożliwia N dobór lepszych, bardziej wydajnych i oszczędnych metod kształcenia	5 – 1

Aneks 1.

Środki	15.	Poziom skuteczności	Ustalone poziomy wymagań precyzują standardy osiągnięć w zakresie poziomu wiedzy i umiejętności niezbędnych do uzyskania zaliczenia na poszczególnych poziomach	5 – 1
	16.	Poziom korzystności	S uczestniczą w ustalaniu kryteriów i poziomu wymagań z przedmiotu studiów	5 – 1
	17.	Poziom ekonomiczności	Ustalone kryteria i poziomy wymagań ujmują różnorodne przejawy aktywności S i zachęcają do wysiłku	5 – 1
Formy organizacyjne	18.	Poziom racjonalności	N umożliwia S udział w doborze form organizacyjnych w procesie kształcenia	5 – 1
	19.	Poziom korzystności	S uczestniczą w doborze form organizacyjnych w procesie kształcenia i zgłaszają własne propozycje	5 – 1
Warunki: – wewnętrzne dotyczące N i S – zewnętrzne	20.	Poziom racjonalności	N jest zainteresowany pomocą S w przygotowaniu przebiegu procesu kształcenia z przedmiotu studiów oraz kontroli i oceny wyników	5 – 1
	21.	Poziom korzystności	S są zainteresowani udzieleniem pomocy N w przygotowaniu przebiegu procesu kształcenia z przedmiotu studiów oraz kontroli i oceny wyników	5 – 1
	22.	Poziom racjonalności	Okoliczności przygotowania procesu kształcenia oraz kontroli i oceny wyników z przedmiotu studiów – liczebność grupy, miejsce i czas zajęć umożliwiają wzajemną pomoc N i S	5 – 1
	23.	Poziom korzystności	Okoliczności przygotowania procesu kształcenia oraz kontroli i oceny wyników z przedmiotu studiów – liczebność grupy, miejsce i czas zajęć ułatwiają udział S w tym zakresie	5 – 1
Rezultaty	24.	Poziom skuteczności	Opracowany program kształcenia zawiera plan tego, co, jak i kiedy N i S będą realizowali w procesie kształcenia oraz metodę i termin kontroli i oceny	5 – 1
	25.	Poziom użyteczności	Opracowany program kształcenia jest przydatny N i S i ułatwia osiągnięcie ustalonych celów i pożądaných wyników kształcenia	5 – 1

Źródło: opracowanie własne

SCHEMAT B. Budowa Skali Współdziałania Dydaktycznego Nauczycieli i Studentów w Fazie Realizacji (S. WDNiS w Fazie Realizacji)

Elementy współdziałania dydaktycznego w fazie realizacji	Nr poz.	Kryteria oceny jakości efektów współdziałania	Treść pozycji – funkcje elementów współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów	Oceny jako wskaźniki
Cele	1.	Poziom skuteczności	N i S pomagają sobie w osiągnięciu celów kształcenia zgodnie z przyjętym programem kształcenia Osiągnięcie celów kształcenia umożliwia S nabywanie przydatnej wiedzy, umiejętności i postaw	5 – 1
	2.	Poziom użyteczności		5 – 1
Podmioty: – nauczyciele (N) – studenci (S)	3.	Poziom odpowiedzialności N	Odpowiedzialność N za realizację procesu kształcenia	5 – 1
	4.	Poziom odpowiedzialności S	Odpowiedzialność S za realizację procesu kształcenia	5 – 1
	5.	Poziom aktywności S	Aktywność S w realizacji procesu kształcenia	5 – 1
	6.	Poziom samodzielności S	Samodzielność S w realizacji procesu kształcenia	5 – 1
	7.	Poziom podmiotowości S	Poczucie podmiotowości S w realizacji procesu kształcenia	5 – 1
Przedmiot	8.	Poziom racjonalności	Zainteresowanie N rozpoznawaniem różnych potrzeb, problemów i trudności S w procesie kształcenia	5 – 1
	9.	Poziom korzystności	Zaangażowanie N w udzielanie pomocy S w ich różnych potrzebach, problemach i trudnościach w procesie kształcenia	5 – 1
Treści	10.	Poziom racjonalności	Zakres treści realizowanych podczas jednych zajęć jest racjonalny i umożliwia S rzetelne przygotowanie się	5 – 1
	11.	Poziom korzystności	N podczas zajęć udziela pomocy S w opanowaniu trudnych treści, wyjaśnia i umożliwia ich zrozumienie	5 – 1

Metody	12.	Poziom skuteczności	Stosowane przez N metody kształcenia wywołują aktywność poznawczą, emocjonalną i praktyczną S	5 – 1
	13.	Poziom korzystności	Stosowane przez N metody kształcenia ułatwiają S samodzielne nabywanie wiedzy i umiejętności	5 – 1
	14.	Poziom ekonomiczności	Stosowane przez N metody kształcenia umożliwiają ekonomiczne wykorzystywanie czasu zajęć dydaktycznych	5 – 1
Środki	15.	Poziom skuteczności	Środki dydaktyczne stosowane przez N w procesie kształcenia (np. wzrokowe, słuchowe, wzrokowo-słuchowe, media elektroniczne, itp.): Ułatwiają S poznanie rzeczywistości i wiedzy o niej, kształtowanie emocjonalnego stosunku do rzeczywistości i nabywanie umiejętności jej przekształcania Wzbogacają czynności N i S w procesie kształcenia, umożliwiają S samodzielne wykonywanie różnorodnych zadań Zwiększają tempo i zakres nabywania przez S wiedzy i umiejętności	5 – 1
	16.	Poziom korzystności		5 – 1
	17.	Poziom ekonomiczności		5 – 1
Formy organizacyjne	18.	Poziom racjonalności	N różnicuje formy organizacyjne procesu kształcenia w zależności od celów, treści, metod, środków i warunków kształcenia	5 – 1
	19.	Poziom korzystności	Stosowane przez N formy organizacyjne procesu kształcenia są różnorodne i umożliwiają S pracę indywidualną, grupową i zbiorową	5 – 1
Warunki: – wewnętrzne dotyczące SiN – zewnętrzne	20.	Poziom racjonalności	Motywacja S do studiów, umiejętność studiowania, systematyczne przygotowywanie się i aktywność S podczas zajęć ułatwia N i S osiągnięcie celów i pożądaných wyników kształcenia	5 – 1
	21.	Poziom korzystności	Motywacja N do pracy, kwalifikacje zawodowe i umiejętności pedagogiczne N ułatwiają S osiągnięcie celów i pożądaných wyników kształcenia	5 – 1
	22.	Poziom racjonalności	Liczba studentów w grupie w /ców ułatwia N i S osiągnięcie celów i pożądaných wyników kształcenia	5 – 1
	23.	Poziom korzystności	Atmosfera zajęć dydaktycznych ułatwia N i S osiągnięcie celów i pożądaných wyników kształcenia	5 – 1
Rezultaty	24.	Poziom skuteczności	N i S pomagają sobie w realizacji całego programu kształcenia z przedmiotu studiów	5 – 1
	25.	Poziom użyteczności	Zrealizowanie programu z przedmiotu studiów umożliwia N i S osiągnięcie ustalonych celów kształcenia i uzyskanie pożądaných wyników	5 – 1

Źródło: opracowanie własne

SCHEMAT C. Budowa Skali Współdziałania Dydaktycznego Nauczycieli i Studentów w Fazie Kontroli i Oceny (S. WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny)

Elementy współdziałania dydaktycznego w fazie kontroli i oceny	Nr poz.	Kryteria oceny jakości efektów współdziałania	Treść pozycji – funkcje elementów współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów	Oceny jako wskaźniki
Cele	1.	Poziom skuteczności	Kontrola i ocena umożliwia N i S ustalenie stanu rzeczywistego procesu i wyników kształcenia: poziomu wiedzy i umiejętności S w fazie wstępnej, podczas realizacji procesu kształcenia i po jego zakończeniu	5 – 1
	2.	Poziom użyteczności	Kontrola i ocena umożliwia N i S ustalenie braków w zakresie wiedzy i umiejętności S w fazie wstępnej, podczas realizacji procesu kształcenia i po jego zakończeniu	5 – 1
Podmioty: – nauczyciele (N) – studenci (S)	3.	Poziom odpowiedzialności N	Odpowiedzialność N za kontrolę i ocenę procesu i wyników kształcenia	5 – 1
	4.	Poziom odpowiedzialności S	Odpowiedzialność S za kontrolę i ocenę procesu i wyników kształcenia	5 – 1
	5.	Poziom aktywności S	Aktywność S w kontroli i ocenie procesu i wyników kształcenia	5 – 1
	6.	Poziom samodzielności S	Samodzielność S w kontroli i ocenie procesu i wyników kształcenia	5 – 1
	7.	Poziom podmiotowości S	Poczucie podmiotowości S w kontroli i ocenie procesu i wyników kształcenia	5 – 1
Przedmiot	8.	Poziom racjonalności	N i S kontrolują i oceniają swoje sposoby i warunki działania w procesie kształcenia, aby umożliwić sobie ustalenie przyczyn rzeczywistego stanu procesu kształcenia i uzyskiwanych wyników	5 – 1
	9.	Poziom korzystności	S ułatwiają N gromadzenie informacji o rzeczywistym stanie procesu i wyników kształcenia oraz ich przyczynach	5 – 1
Treści	10.	Poziom racjonalności	Zakres treści objętych kontrolą i oceną jest racjonalny i umożliwia S rzetelne przygotowanie się	5 – 1
	11.	Poziom korzystności	Treści będące przedmiotem kontroli i oceny są zgodne z wcześniejszymi ustaleniami N i S	5 – 1

Metody	12.	Poziom skuteczności	Stosowane przez N metody kontroli i oceny umożliwiają kontrolę i ocenę poziomu osiągnięć S, ale także stwierdzenie braków	5 – 1
	13.	Poziom korzystności	Stosowane przez N metody kontroli i oceny są różnorodne i umożliwiają kontrolę i ocenę różnych przejawów aktywności S – ustnej, pisemnej, praktycznej	5 – 1
	14.	Poziom ekonomiczności	Stosowane przez N metody kontroli i oceny umożliwiają sprawne jej przeprowadzenie i w nieodległym terminie ogłoszenie wyników	5 – 1
Środki	15.	Poziom skuteczności	Przygotowane przez N zestawy zadań/pytań ujmują całość treści będących przedmiotem kontroli i oceny i umożliwiają obiektywną kontrolę i ocenę pracy i wysiłku S	5 – 1
	16.	Poziom korzystności	Przygotowane przez N zestawy zadań/pytań są różnorodne i umożliwiają kontrolę i ocenę wiedzy, rozumienia, umiejętności poznawczych i praktycznych S	5 – 1
	17.	Poziom ekonomiczności	Czas potrzebny S na udzielenie odpowiedzi, na przygotowane przez N zestawy zadań/pytań jest wystarczający i umożliwia S przemyślaną/wyczerpującą odpowiedź	5 – 1
Formy organizacyjne	18.	Poziom racjonalności	N odwołuje się do samokontroli i samooceny S i umożliwia S udział w kontroli i ocenie wzajemnej (koleżeńskej), a także wspólnej z N	5 – 1
	19.	Poziom korzystności	Stosowane przez N formy kontroli i oceny są różnorodne i umożliwiają kontrolę i ocenę pracy indywidualnej S, a także w grupie	5 – 1
Warunki: – wewnętrzne dotyczące S i N – zewnętrzne	20.	Poziom racjonalności	S przygotowują się do zaplanowanej kontroli i oceny procesu i wyników kształcenia i umożliwiają N jej przeprowadzenie w ustalonym terminie	5 – 1
	21.	Poziom korzystności	N umożliwia S udział w ustaleniu metody, terminu i czasu trwania kontroli i oceny procesu i wyników kształcenia	5 – 1
	22.	Poziom racjonalności	Liczba S uczestniczących w kontroli i ocenie oraz czas jej trwania umożliwia N obiektywną ocenę poziomu wiedzy i umiejętności wszystkich S	5 – 1
	23.	Poziom korzystności	Atmosfera kontroli i oceny ułatwia N spokojną pracę, a S wykazanie się wiedzą i umiejętnościami	5 – 1
Rezultaty	24.	Poziom skuteczności	Kontrola i ocena umożliwiają N i S precyzyjne ustalenie różnic między rzeczywistym stanem procesu i wyników kształcenia (co S wie, umie i potrafi wykonać) i stanem pożądanym, określonym w celach kształcenia (co S powinien wiedzieć, umieć, potrafić)	5 – 1
	25.	Poziom użyteczności	Kontrola i ocena umożliwiają N i S ustalenie przyczyn występujących braków w zakresie wiedzy i umiejętności S i określa działania, które powinni podjąć N i S, aby zwiększyć swoją efektywność	5 – 1

Źródło: opracowanie własne

Zdigitalizowano i udostępniono w ramach projektu pn.
Rozbudowa otwartych zasobów naukowych Repozytorium Uniwersytetu w Białymstoku – kontynuacja,
dofinansowanego z programu „Społeczna odpowiedzialność nauki” Ministra Edukacji i Nauki
na podstawie umowy BIBL/SP/0040/2023/01

Aneks 4.

Moja ocena współdziałania dydaktycznego nauczycieli akademickich i studentów

*(takie narzędzie badawcze wykorzystałam w badaniach,
to samo dla studentów i nauczycieli, inna metryczka)*

Zwracamy się do Pani/Pana z uprzejmą prośbą o uczestnictwo w badaniach prowadzonych przez Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Pedagogicznych Uniwersytetu w Białymstoku. Obszarem zainteresowań jest współdziałanie dydaktyczne nauczycieli (N) i studentów (S) w procesie kształcenia, w którym jego uczestnicy swoimi czynnościami wzajemnie sobie pomagają, umożliwiają i ułatwiają przebieg fazy przygotowania, realizacji i kontroli i oceny. Celem badań jest ustalenie poziomu współdziałania dydaktycznego w ocenie nauczycieli i studentów podczas zajęć w bieżącym roku akademickim, a także opinii o potrzebie, problemach i pożądanym kierunkach zmian w tym zakresie.

Badania są anonimowe, a ich wyniki będą wykorzystane tylko w celach naukowych. Proszę o dokładne zapoznanie się z twierdzeniami i pytaniami oraz udzielenie szczerych odpowiedzi, poprzez otoczenie kółkiem tej oceny, która najtrafniej oddaje Pani/Pana pogląd, a także ustosunkowanie się do pytań. Proszę o dokonanie oceny posługując się następującą skalą:

5	4	3	2	1
bardzo	raczej	przeciętnie(ym)	raczej	bardzo
wysoko(im)	wysoko(im)		nisko(im)	nisko(im)

I. Przygotowanie procesu kształcenia

Proszę Panią/Pana o dokonanie oceny, w jakim stopniu /na jakim poziomie?

1.	Przygotowanie przebiegu procesu kształcenia umożliwia N i S określenie celów kształcenia, dobór treści, metod i form organizacyjnych, a także ustalenie terminu i sposobu kontroli i oceny wyników	5 4 3 2 1
2.	Udział S w przygotowaniu przebiegu procesu kształcenia ułatwia N i S jego realizację oraz kontrolę i ocenę wyników	5 4 3 2 1
3.	Odpowiedzialność N za przygotowanie przebiegu procesu kształcenia oraz kontroli i oceny wyników	5 4 3 2 1
4.	Odpowiedzialność S za przygotowanie przebiegu procesu kształcenia oraz kontroli i oceny wyników	5 4 3 2 1
5.	Aktywność S w przygotowaniu przebiegu procesu kształcenia oraz kontroli i oceny wyników	5 4 3 2 1
6.	Samodzielność S w przygotowaniu przebiegu procesu kształcenia oraz kontroli i oceny wyników	5 4 3 2 1

7.	Poczucie podmiotowości S w przygotowaniu przebiegu procesu kształcenia oraz kontroli i oceny wyników	5 4 3 2 1
8.	Sformułowane cele kształcenia określają, co S powinien wiedzieć, umieć i potrafić wykonać po ich osiągnięciu	5 4 3 2 1
9.	S uświadamiają sobie cele kształcenia z przedmiotu studiów i traktują je jak własne	5 4 3 2 1
10.	N umożliwia S udział w doborze treści kształcenia i literatury naukowej	5 4 3 2 1
11.	S uczestniczą w doborze treści kształcenia i literatury naukowej i zgłaszają własne propozycje	5 4 3 2 1
12.	Udział S w doborze metod kształcenia umożliwia N dobór skuteczniejszych metod kształcenia	5 4 3 2 1
13.	S uczestniczą w doborze metod kształcenia i zgłaszają własne propozycje	5 4 3 2 1
14.	Udział S w doborze metod kształcenia umożliwia N dobór lepszych, bardziej wydajnych i oszczędnych metod kształcenia	5 4 3 2 1
15.	Ustalone poziomy wymagań precyzują standardy osiągnięć w zakresie poziomu wiedzy i umiejętności niezbędnych do uzyskania zaliczenia na poszczególnych poziomach	5 4 3 2 1
16.	S uczestniczą w ustalaniu kryteriów i poziomu wymagań z przedmiotu studiów	5 4 3 2 1
17.	Ustalone kryteria i poziomy wymagań ujmują różnorodne przejawy aktywności S i zachęcają do wysiłku	5 4 3 2 1
18.	N umożliwia S udział w doborze form organizacyjnych w procesie kształcenia	5 4 3 2 1
19.	S uczestniczą w doborze form organizacyjnych w procesie kształcenia i zgłaszają własne propozycje	5 4 3 2 1
20.	N jest zainteresowany pomocą S w przygotowaniu przebiegu procesu kształcenia z przedmiotu studiów oraz kontroli i oceny wyników	5 4 3 2 1
21.	S są zainteresowani udzieleniem pomocy N w przygotowaniu przebiegu procesu kształcenia z przedmiotu studiów oraz kontroli i oceny wyników	5 4 3 2 1
22.	Okoliczności przygotowania przebiegu procesu kształcenia oraz kontroli i oceny wyników z przedmiotu studiów – liczebność grupy, miejsce i czas zajęć umożliwiają wzajemną pomoc N i S	5 4 3 2 1
23.	Okoliczności przygotowania przebiegu procesu kształcenia oraz kontroli i oceny wyników z przedmiotu studiów – liczebność grupy, miejsce i czas zajęć ułatwiają udział S w tym zakresie	5 4 3 2 1
24.	Opracowany program kształcenia zawiera szczegółowy plan tego, co, jak i kiedy N i S będą realizowali w procesie kształcenia	5 4 3 2 1
25.	Opracowany program kształcenia jest przydatny N i S i ułatwia osiąganie ustalonych celów i pożądaných wyników kształcenia	5 4 3 2 1

- Jak ocenia Pani/Pan potrzebę współdziałania N i S w fazie przygotowania procesu kształcenia? Odpowiedź proszę uzasadnić
a) b. wysoko b) raczej wysoko c) przeciętnie d) raczej nisko e) bardzo nisko, ponieważ
- W jakim zakresie i w jakim stopniu Pani/Pana zdaniem potrzebne jest współdziałanie N i S w fazie przygotowania procesu kształcenia?

a) określenie celów kształcenia	5 4 3 2 1
b) ustalenie metod, środków i form organizacyjnych procesu kształcenia	5 4 3 2 1
c) ustalenie kryteriów wymagań z przedmiotu	5 4 3 2 1
d) ustalenie zakresu, metody i terminu kontroli i oceny	5 4 3 2 1
e) inne, jakie?	5 4 3 2 1

3. Jakie czynniki, Pani/Pana zdaniem sprzyjają, a jakie utrudniają współdziałanie N i S w fazie przygotowania procesu kształcenia?
- a) dotyczące N:
- sprzyjające:
 - utrudniające:
- b) dotyczące S:
- sprzyjające:
 - utrudniające:
- c) dotyczące okoliczności związanych z przygotowaniem procesu kształcenia
- sprzyjające:
 - utrudniające:
4. Czy, a jeśli tak, to jakie Pani/Pana zdaniem są potrzebne zmiany we współdziałaniu N i S w przygotowaniu procesu kształcenia?

II. Realizacja procesu kształcenia

Proszę Panią/Pana o dokonanie oceny, w jakim stopniu /na jakim poziomie?

1.	N i S pomagają sobie w osiągnięciu wszystkich celów kształcenia zgodnie z przyjętym programem kształcenia	5 4 3 2 1
2.	Osiągnięcie celów kształcenia umożliwia S nabywanie przydatnej wiedzy, umiejętności i postaw	5 4 3 2 1
3.	Odpowiedzialność N za realizację procesu kształcenia	5 4 3 2 1
4.	Odpowiedzialność S za realizację procesu kształcenia	5 4 3 2 1
5.	Aktywność S w realizacji procesu kształcenia	5 4 3 2 1
6.	Samodzielność S w realizacji procesu kształcenia	5 4 3 2 1
7.	Poczucie podmiotowości S w realizacji procesu kształcenia	5 4 3 2 1
8.	Zainteresowanie N rozpoznawaniem różnych potrzeb, problemów i trudności S w procesie kształcenia	5 4 3 2 1
9.	Zaangażowanie N w udzielanie pomocy S w ich różnych potrzebach, problemach i trudnościach w procesie kształcenia	5 4 3 2 1
10.	Zakres treści realizowanych podczas jednych zajęć jest racjonalny i umożliwia S rzetelne przygotowanie się	5 4 3 2 1
11.	N podczas zajęć udziela pomocy S w opanowaniu trudnych treści, wyjaśnia i umożliwia ich zrozumienie	5 4 3 2 1

12.	Stosowane przez N metody kształcenia wywołują aktywność poznawczą, emocjonalną i praktyczną S	5 4 3 2 1
13.	Stosowane przez N metody kształcenia są różnorodne i ułatwiają S nabywanie pożądanej wiedzy, umiejętności i postaw	5 4 3 2 1
14.	Stosowane przez N metody kształcenia umożliwiają ekonomiczne wykorzystywanie czasu zajęć dydaktycznych	5 4 3 2 1
Środki dydaktyczne stosowane przez N w procesie kształcenia (np. wzrokowe, słuchowe, wzrokowo-słuchowe, media elektroniczne, itp.):		
15.	Ułatwiają S poznananie rzeczywistości i wiedzy o niej, kształtowanie emocjonalnego stosunku do rzeczywistości i nabywanie umiejętności jej przekształcania	5 4 3 2 1
16.	Wzbogacają czynności N i S w procesie kształcenia, umożliwiają S samodzielne wykonywanie różnorodnych zadań	5 4 3 2 1
17.	Zwiększają tempo i zakres nabywania przez S wiedzy i umiejętności	5 4 3 2 1
18.	N różnicuje formy organizacyjne procesu kształcenia w zależności od celów, treści, metod, środków i warunków kształcenia	5 4 3 2 1
19.	Stosowane przez N formy organizacyjne procesu kształcenia są różnorodne i umożliwiają S pracę indywidualną, zbiorową i grupową	5 4 3 2 1
20.	Motywacja S do studiów, umiejętność studiowania, systematyczne przygotowywanie się i aktywność S podczas zajęć ułatwia N i S osiągnięcie celów i pożądanych wyników kształcenia	5 4 3 2 1
21.	Motywacja N do pracy, kwalifikacje zawodowe i umiejętności pedagogiczne N ułatwiają S i N osiągnięcie celów i pożądanych wyników kształcenia	5 4 3 2 1
22.	Liczba studentów w grupie w/ćw ułatwia N i S osiągnięcie celów i pożądanych wyników kształcenia	5 4 3 2 1
23.	Atmosfera zajęć dydaktycznych ułatwia N i S osiągnięcie celów i pożądanych wyników kształcenia	5 4 3 2 1
24.	N i S pomagają sobie w starannym zrealizowaniu całego programu kształcenia z przedmiotu studiów	5 4 3 2 1
25.	Zrealizowanie programu z przedmiotu studiów umożliwia N i S osiągnięcie ustalonych celów kształcenia i uzyskanie pożądanych wyników	5 4 3 2 1

1. Jak ocenia Pani/Pan potrzebę współdziałania N i S w fazie realizacji procesu kształcenia? Odpowiedź proszę uzasadnić
a) b. wysoko b) raczej wysoko c) przeciętnie d) raczej nisko e) bardzo nisko, ponieważ.....

2. W jakim zakresie i w jakim stopniu Pani/Pana zdaniem potrzebne jest współdziałanie N i S w fazie realizacji procesu kształcenia?

a) rozpoznawanie występujących problemów i trudności	5 4 3 2 1
b) udzielanie pomocy w pokonywaniu trudności	5 4 3 2 1
c) inne, jakie?	5 4 3 2 1

3. Jakie czynniki, Pani/Pana zdaniem sprzyjają, a jakie utrudniają współdziałanie N i S w fazie realizacji procesu kształcenia?
- a) dotyczące N:
- sprzyjające:
 - utrudniające:
- b) dotyczące S:
- sprzyjające:
 - utrudniające:.....
- c) dotyczące okoliczności związanych z realizacją procesu kształcenia
- sprzyjające:
 - utrudniające:
4. Czy, a jeśli tak, to jakie Pani/Pana zdaniem są potrzebne zmiany we współdziałaniu N i S w realizacji procesu kształcenia?

III. Kontrola i ocena procesu i wyników kształcenia

Proszę Panią/Pana o dokonanie oceny, w jakim stopniu /na jakim poziomie?

1.	Kontrola i ocena umożliwia N i S ustalenie stanu rzeczywistego procesu i wyników kształcenia: poziomu wiedzy i umiejętności S w fazie wstępnej, podczas realizacji procesu kształcenia i po jego zakończeniu	5 4 3 2 1
2.	Kontrola i ocena umożliwia N i S ustalenie braków w zakresie wiedzy i umiejętności S w fazie wstępnej, podczas realizacji procesu kształcenia i po jego zakończeniu	5 4 3 2 1
3.	Odpowiedzialność N za kontrolę i ocenę procesu i wyników kształcenia	5 4 3 2 1
4.	Odpowiedzialność S za kontrolę i ocenę procesu i wyników kształcenia	5 4 3 2 1
5.	Aktywność S w kontroli i ocenie procesu i wyników kształcenia	5 4 3 2 1
6.	Samodzielność S w kontroli i ocenie procesu i wyników kształcenia	5 4 3 2 1
7.	Poczucie podmiotowości S w kontroli i ocenie procesu i wyników kształcenia	5 4 3 2 1
8.	N i S kontrolują i oceniają swoje sposoby i warunki działania w procesie kształcenia, aby umożliwić sobie ustalenie przyczyn rzeczywistego stanu procesu kształcenia i uzyskiwanych wyników	5 4 3 2 1
9.	S ułatwiają N gromadzenie informacji o rzeczywistym stanie procesu i wyników kształcenia oraz ich przyczynach	5 4 3 2 1
10.	Zakres treści objętych kontrolą i oceną jest racjonalny i umożliwia S rzetelne przygotowanie się	5 4 3 2 1
11.	Treści będące przedmiotem kontroli i oceny są zgodne z wcześniejszymi ustaleniami N i S	5 4 3 2 1
12.	Stosowane przez N metody kontroli i oceny umożliwiają kontrolę i ocenę poziomu osiągnięć S, ale także stwierdzenie braków w tym zakresie	5 4 3 2 1
13.	Stosowane przez N metody kontroli i oceny są różnorodne i umożliwiają kontrolę i ocenę różnych przejawów aktywności S – ustnej, pisemnej, praktycznej	5 4 3 2 1
14.	Stosowane przez N metody kontroli i oceny umożliwiają sprawne jej przeprowadzenie i w nieodległym terminie ogłoszenie wyników	5 4 3 2 1

15.	Przygotowane przez N zestawy zadań/pytań ujmują całość treści będących przedmiotem kontroli i oceny i umożliwiają obiektywną kontrolę i ocenę pracy i wysiłku S	5 4 3 2 1
16.	Przygotowane przez N zestawy zadań/pytań są różnorodne i umożliwiają kontrolę i ocenę wiedzy, rozumienia, umiejętności poznawczych i praktycznych S	5 4 3 2 1
17.	Czas potrzebny N na udzielenie odpowiedzi, na przygotowane przez N zestawy zadań/pytań jest wystarczający i umożliwia S przemyślaną/wyczerpującą odpowiedź	5 4 3 2 1
18.	N odwołuje się do samokontroli i samooceny S i umożliwia S udział w kontroli i ocenie wzajemnej (koleżeńskej), a także dokonywanej wspólnie z N	5 4 3 2 1
19.	Stosowane przez N formy kontroli i oceny są różnorodne i umożliwiają kontrolę i ocenę pracy indywidualnej S, a także w grupie	5 4 3 2 1
20.	S przygotowują się do zaplanowanej kontroli i oceny procesu i wyników kształcenia i umożliwiają N jej przeprowadzenie w ustalonym terminie	5 4 3 2 1
21.	N umożliwia S udział w ustaleniu metody, terminu i czasu trwania kontroli i oceny procesu i wyników kształcenia	5 4 3 2 1
22.	Liczba S uczestniczących w kontroli i ocenie oraz czas jej trwania umożliwia N obiektywną ocenę poziomu wiedzy i umiejętności wszystkich S	5 4 3 2 1
23.	Atmosfera kontroli i oceny ułatwia N spokojną pracę, a S wykazanie się wiedzą i umiejętnościami	5 4 3 2 1
24.	Kontrola i ocena umożliwia N i S precyzyjne ustalenie różnic między rzeczywistym stanem procesu i wyników kształcenia (co S wie, umie i potrafi wykonać) i stanem pożądanym, określonym w celach kształcenia (co S powinien wiedzieć, umieć, potrafić)	5 4 3 2 1
25.	Kontrola i ocena umożliwia N i S ustalenie przyczyn występujących braków w zakresie wiedzy i umiejętności S i określa działania, które powinni podjąć N i S, aby zwiększyć swoją efektywność	5 4 3 2 1

1. Jak ocenia Pani/Pan potrzebę współdziałania N i S w fazie kontroli i oceny procesu i wyników kształcenia? Odpowiedź proszę uzasadnić
a) b. wysoko b) raczej wysoko c) przeciętnie d) raczej nisko e) bardzo nisko,
ponieważ
2. W jakim zakresie i w jakim stopniu Pani/Pana zdaniem potrzebne jest współdziałanie N i S w fazie kontroli i oceny procesu i wyników kształcenia?

a)	ustalenie terminu kontroli i oceny	5 4 3 2 1
b)	ustalenie czasu trwania kontroli i oceny	5 4 3 2 1
c)	ustalenie zakresu kontroli i oceny	5 4 3 2 1
d)	ustalenie metody kontroli i oceny	5 4 3 2 1
e)	inne, jakie?	5 4 3 2 1

3. Jakie czynniki, Pani/Pana zdaniem sprzyjają, a jakie utrudniają współdziałanie N i S w fazie kontroli i oceny procesu i wyników kształcenia?
- a) dotyczące N:
- sprzyjające:
 - utrudniające:
- b) dotyczące S:
- sprzyjające:
 - utrudniające:
- c) dotyczące okoliczności związanych z kontrolą i oceną procesu i wyników
- sprzyjające:
 - utrudniające:
4. Czy, a jeśli tak, to jakie Pani/Pana zdaniem są potrzebne zmiany we współdziałaniu N i S w kontroli i ocenie procesu i wyników kształcenia?

Dla studentów i nauczycieli takie same skale i pytania otwarte, różnica w informacjach w metryczce:

Informacje o badanych (dla S):

- a) płeć
- b) średnia studiów za ostatni rok
- c) tryb studiów (stacjonarne, niestacjonarne)
- d) rok i kierunek studiów, specjalność
- e) poziom studiów (pierwszy stopień, drugi stopień)
- f) nazwa uczelni

Informacje o badanych (dla N):

- a) płeć
- b) tytuł zawodowy/stopień naukowy
- b) staż pracy: do 5 lat, 6–10 lat, 11–15 lat, 16–20 lat, powyżej 20 lat
- f) nazwa uczelni

Bardzo dziękuję za udział w badaniach!