

Anna Krajewska
Uniwersytet w Białymstoku

Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia w ich ocenie – wyniki badań

W bieżącym roku akademickim – 2018/2019 – obchodzimy 40-lecie pracy Profesora Jerzego Nikitorowicza na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. To szczególna okazja ku temu, aby przywołać osiągnięcia Pana Profesora w pracy naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej. To wybitny, ceniony pedagog, o obszernym dorobku naukowym, autor wielu monografii¹ i artykułów, redaktor i współredaktor opracowań z zakresu edukacji regionalnej, wielokulturowej, międzykulturowej, także organizator cyklicznych, ogólnopolskich i międzynarodowych konferencji na temat edukacji międzykulturowej.

Imponującą działalność naukową i dydaktyczną uzupełnia znakomita działalność organizacyjna Jubilat, w tym szczególne zasługi dla rozwoju naszego Wydziału i Uniwersytetu. Przez wiele lat (1993–2005) z powodzeniem i sukcesami w podejmowanych działaniach pełnił funkcję dziekana Wydziału Pedagogiki i Psychologii, a w latach 2005–2012 rektora Uniwersytetu w Białymstoku. Dostojnemu Jubilatowi gratuluję dotychczasowych osiągnięć i życzę dalszych sukcesów, dziękuję za wieloletni trud, skromność i bezpośredniość w kontaktach interpersonalnych, otwartość i serdeczność wobec innych, za kulturę osobistą, szacunek dla inaczej myślących, tolerancję i życzliwość, której wielokrotnie doświadczałam.

W prezentowanym opracowaniu, dedykowanym Profesorowi Jubilatowi, przedmiotem analiz jest współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów w fazach pro-

1 Zob. m.in. J. Nikitorowicz, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018; idem, *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, GWP, Gdańsk 2010; idem, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, WAiP, Warszawa, 2009; idem, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005; idem, *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi, Ukrainy wobec integracji europejskiej*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2000; idem, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995; idem, *Socjalizacja i wychowanie w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie rodzinach Białostoczczy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego Filii w Białymstoku, Białystok 1992 i in.

cesu kształcenia w ich ocenie. Przez wiele lat pracy pełniąc różne funkcje, Pan Profesor udowadnia posiadanie wspaniałej umiejętności współdziałania z różnymi instytucjami, gremiami, środowiskami w naszym regionie, kraju i poza jego granicami. Jednocześnie funkcjonuje w roli nauczyciela akademickiego i podejmuje współdziałanie dydaktyczne ze studentami w procesie kształcenia (także z asystentami, adiunktami) w codziennej praktyce i uzyskuje wspaniałe efekty. Właśnie do tego aspektu działalności Szanownego Jubilata chciałabym nawiązać w tym opracowaniu, prezentując wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów i nauczycieli na kierunku pedagogika Uniwersytetu Szczecińskiego oraz Uniwersytetu w Białymstoku. Przedstawiam więc zarys teoretycznych podstaw współdziałania dydaktycznego, metodologii badań oraz niektóre wyniki badań. Celem analiz jest określenie stanu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia w ich opinii (jakości uzyskiwanych efektów) oraz sformułowanie wniosków dla praktyki kształcenia.

Podstawy teoretyczne badań – zarys

Źródła teoretyczne badań współdziałania nauczycieli akademickich i studentów w procesie kształcenia tkwią w konstruktywistycznych teoriach nauczania i uczenia się, w konstruktywizmie poznawczym i społeczno-kulturowym, odwołujących się do m.in. koncepcji rozwoju poznawczego J. Piageta i L. Wygotskiego, w teoriach kształcenia skoncentrowanego na studencie, a także w teoriach społecznych – komunikacji, współzależności społecznej oraz prakseologicznych koncepcjach współdziałania. Wskazane teorie były już przedmiotem szczegółowych analiz², dlatego przedstawiam ich zarys.

Jean Piaget 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 zmianach³. Uważał, że taka „współpraca między dziećmi jest tak istotna, jak w działaniach dorosłych, ma podstawowe znaczenie w rozwoju poznawczym – myślenia krytycznego, obiektywizmu i dyskursywnej refleksji”⁴.

2 Przykładowo A. Krajewska, *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów a jakość kształcenia na przykładzie studiów pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2016, s. 34–53; eadem, *Współdziałanie dydaktyczne osób w preparacji procesu kształcenia w ocenie nauczycieli i studentów oraz jego uwarunkowania*, [w:] *Dydaktyka akademicka – wybrane obszary badawcze*, (red.) A. Karpińska, W. Wróblewska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014, s. 108–111.

3 J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, PWN, Warszawa 1992.

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

Z koncepcji J. Piageta wynika m.in., potrzeba ograniczania oddziaływań nauczyciela, a rozbudzania współpracy między uczącymi się; organizowania środowiska uczenia się sprzyjającego współpracy jednostek, ponieważ ułatwia im konstruowanie własnej wiedzy i rozwój poznawczy.

W ujęciu L.S. Wygotskiego psychika jednostki rozwija się w rezultacie współpracy z otaczającymi ludźmi, a środowisko społeczne, w którym żyje jednostka umożliwia jej uczenie się i rozwój⁵. Podstawą jego teorii jest założenie, że w każdym wieku, pełny rozwój wymaga interakcji społecznej, a współpraca jednostek w wysiłkach uczenia się, rozumienia i rozwiązywania problemów ma podstawowe znaczenie w konstruowaniu wiedzy. Dowodził, że zakres umiejętności, które mogą być rozwinięte pod kierunkiem dorosłych lub współdziałania z kolegami, przewyższa te, które mogą być osiągnięte samodzielnie.

Geneza teorii kształcenia skoncentrowanego na studentach tkwi w psychologii humanistycznej, w koncepcjach C. Rogersa, D. Kember i innych, występujących w literaturze pod różnymi określeniami: aktywność, a nie bierność studenta w uczeniu się; wzrost świadomości, odpowiedzialności i autonomii studentów; współdziałanie w uczeniu się; współzależność między nauczycielem i studentami, i innymi⁶. Uczenie się jednostki w tych koncepcjach wymaga wyzwolenia jej naturalnych chęci i zdolności uczenia się, jej inicjatywy, zaangażowania i odpowiedzialności. Działania nauczyciela są ukierunkowane na ułatwianie, wspieranie i wspomaganie uczenia się jednostek⁷.

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. Negocjowanie znaczeń w procesie interakcji symbolicznej, wyobrażanie siebie na miejscu kogoś innego umożliwia działającym lepszą ocenę skutków swoich działań i zwiększa szanse na współdziałanie z innymi, także w działaniach edukacyjnych⁸. Jednocześnie z teorii działania komunikacyjnego J. Habermasa wynika m.in., że 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 wyne-

5 Por. L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, tłum. A. Brzezińska i in., Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 2002.

6 S.J. Lea, D. Stephenson, J. Troy, *Higher Education Students Attitudes to Student Centered Learning: Beyond „educational bulimia”*, „Studies in Higher Education” 2003, t. 28 (3), s. 321–334.

7 M.A.L. Blackie, J.M. Case, J. Jawitz, *Student-centredness: the link between transforming students and transforming ourselves*, „Teaching in Higher Education” 2010, t. 15(6), s. 638–639.

8 E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, tłum. O. i W. Kubińscy, M. Kacmajor, GWP, Gdańsk 2003, s. 39–40.

gocjować wspólne definicje sytuacji⁹. 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.

W teorii współzależności społecznej przyjmuje się, że stan współzależności społecznej jest określony przez wzajemne oddziaływania na siebie jednostek, co powoduje określone wyniki¹⁰. Pozytywna współzależność (współdziałanie) przyczynia się do ułatwienia interakcji i występuje wówczas, kiedy jednostki zachęcają się i ułatwiają sobie wzajemnie podejmowane wysiłki ku osiągnięciu wspólnych celów, a negatywna współzależność (konkurencja/rywalizacja) zwykle skutkuje wzajemnym sprzeciwem, a ich działania hamują podejmowanie wysiłków i osiągnięcie celów przez każdą z nich. Teoria ta akcentuje znaczenie grupowej i indywidualnej odpowiedzialności jednostek, a także ich aktywności w sytuacjach współzależności pozytywnej, we współdziałaniu.

W koncepcjach prakseologicznych przyjmuje się, że współdziałanie jest kooperacją pozytywną, działaniem wielopodmiotowym ukierunkowanym na realizację celów wspólnych lub zgodnych¹¹. Współdziałanie wielu podmiotów ze względu na ich określone czynności i cele zachodzi wówczas, jeżeli każdy z tych podmiotów pomaga innemu lub jest wspomagany przez innych z tego grona, przy czym, jeśli wyróżni się w danej grupie współdziałających grupę cząstkową, to zawsze ktoś z jej członków pomaga komuś z członków pozostających poza nią lub jest przez kogoś z nich wspomagany. Jeden podmiot pomaga drugiemu, jeżeli stara się umożliwić lub przynajmniej ułatwić mu osiągnięcie celu, a działania osób współdziałających ze sobą są wzajemnie uwarunkowane. Jednocześnie przyjmuje się, że oceny praktyczne i mieszane współdziałania wartościują jego cechy charakteryzujące sposób i wynik współdziałania, a także współdziałające osoby.

Metodologia badań – zarys

Metodologia badań była już szczegółowo prezentowana¹², dlatego niżej przedstawiam jej zarys. Podstawę do zdefiniowania pojęcia współdziałanie dydaktyczne

- 9 J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, tłum. A.M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 180.
- 10 D.W. Johnson, R.T. Johnson, *New Developments in Social Interdependence Theory*, „Genetic, Social, and General Psychology Monographs” 2005, t. 131(4), s. 287.
- 11 T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum, Wrocław 1975, s. 86–103; T. Pszczołowski, *Mala encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Ossolineum, Wrocław 1978, s. 273.
- 12 A. Krajewska, *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli...; eadem, Współdziałanie dydaktyczne osób w preparacji procesu kształcenia...*

stanowiły ustalenia dotyczące elementów i faz działania oraz działania dydaktycznego, a także rozumienie współdziałania w ujęciu prakseologicznym. W związku z tym przyjął, że współdziałanie dydaktyczne to system wielopodmiotowych działań złożonych w procesie kształcenia, składający się ze świadomych działań nauczycieli akademickich i studentów ukierunkowanych na wspólne lub zgodne cele – wywoływanie zmian w osobowości kształcących się (uczących się) stosownie do przyjętych wartości i celów, w których swoimi czynnościami wzajemnie sobie pomagają, umożliwiają lub ułatwiają przebieg współzależnych faz preparacji, realizacji oraz kontroli i oceny. Jednocześnie każda z faz systemu współdziałania dydaktycznego zawiera wzajemnie powiązane i uwarunkowane elementy – cele, podmioty, sposób (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 elementach¹³.

System współdziałania w fazie preparacji procesu kształcenia warunkuje system współdziałania w jego realizacji, a te oddziałują na system współdziałania w fazie kontroli i oceny, co wpływa na kolejną preparację, realizację. 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.

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

- celów współdziałania – poziomu ich skuteczności i użyteczności;
- współdziałania podmiotów (osób) – poziomu ich odpowiedzialności (nauczycieli i studentów), poziomu aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości (studentów);
- sposobu współdziałania (przedmiot, treści, metody, środki, formy organizacyjne, warunki) – poziomu jego skuteczności, korzystności, ekonomiczności i racjonalności;
- rezultatów współdziałania – poziomu ich skuteczności i użyteczności oraz
- w fazach: preparacji, realizacji oraz kontroli i oceny procesu kształcenia.

Celem analiz jest ustalenie stanu współdziałania dydaktycznego w ocenie nauczycieli i studentów, jakości uzyskiwanych efektów. Do oceny jakości efektów

13 Eadem, *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli...*, s. 109–115.

współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia opracowałam trzy skale oszacowań (Współdziałanie Dydaktyczne Nauczycieli i Studentów – WDNiS w Fazie Preparacji, WDNiS w Fazie Realizacji, WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny) identyczne dla nauczycieli i studentów, po 25 pozycji każda. Każda ze skal zawierała twierdzenia dotyczące oceny celów współdziałania (1–2), podmiotów (osób) współdziałających (3–7), sposobu współdziałania (8–23) oraz rezultatów współdziałania (24–25). Badani dokonywali oceny w skali od 5–1 (5 – bardzo wysoko, 4 – raczej wysoko, 3 – przeciętnie, 2 – raczej nisko, 1 – bardzo nisko).

Po badaniach próbnych i korekcie narzędzi badawczych, wykonałam standaryzację trzech opracowanych skal. Oszacowałam moc dyskryminacyjną poszczególnych pozycji skali w trzech fazach procesu kształcenia dla nauczycieli i studentów oddzielnie¹⁴. Ponadto, wyniki oceny współdziałania dydaktycznego dla każdej z faz procesu kształcenia, oddzielnie dla nauczycieli i studentów, zostały znormalizowane przez przekształcenie na skale stenowe.

Wartości współczynników mocy dyskryminacyjnej dla poszczególnych pozycji skali z kolejnych faz procesu kształcenia okazały się zadowalające i spełniły wymagane kryteria zarówno w próbie badanych nauczycieli, jak i studentów. W badaniach zasadniczych, przeprowadzonych w latach 2011–2012, uczestniczyło 1166 studentów kierunku pedagogika i 55 nauczycieli z Uniwersytetu Szczecińskiego i Uniwersytetu w Białymstoku.

Analiza wyników badań

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). Do oceny stanu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia wykorzystałam s. WDNiS w Fazie Preparacji, s. WDNiS w Fazie Realizacji oraz s. WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny. Opracowane skale zawierają po 25 pozycji odpowiadających wskaźnikom jakości efektów współdziałania dydaktycznego w kolejnych fazach procesu kształcenia i ich elementach, identycznych dla nauczycieli i studentów. Osoba badana dokonuje oceny każdej z nich w skali od 5 do 1 punktu.

Wyniki oceny stanu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów wyrażone przez badanych w fazach procesu kształcenia zostały znormalizowane przez przekształcenie wyników surowych na skalę stenową, w której wyniki z prze-

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

działu 1–4 sten uznawane są jako niskie, 5–6 sten przeciętne, a 7–10 sten wysokie. Oddzielnie przekształcono wyniki surowe, uzyskane przez studentów i nauczycieli w badaniach poszczególnymi skalami. W rezultacie wyniki nauczycieli i studentów uzyskane za pomocą s. WDNiS w Fazie Preparacji, s. WDNiS w Fazie Realizacji oraz s. WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny zinterpretowano na trzech poziomach – niskim, przeciętnym i wysokim.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że uzyskane rozkłady ocen są zbliżone do normalnego, o lekkim spłaszczeniu. Występują niewielkie różnice między ocenami studentów i nauczycieli. Ogólny stan współdziałania dydaktycznego w kolejnych fazach procesu kształcenia w ocenie ok. 40% studentów i nauczycieli jest przeciętny, ale jednocześnie po ok. 30% badanych z obu grup wyraża skrajne oceny – wysoką lub niską. Względnie najniżej – nisko lub przeciętnie badani ocenili poziom współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji, a nieco wyżej w pozostałych.

Ustalenie trzech poziomów oceny współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów umożliwiło wyodrębnienie grup studentów i nauczycieli oceniających jego poziom w kolejnych fazach procesu kształcenia – nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) lub wysoko (+WDNiS). Jednocześnie z przyjętych ustaleń wynika, że stan współdziałania nauczycieli i studentów w poszczególnych fazach procesu dydaktycznego określają wskaźniki jakości efektów współdziałania dydaktycznego dotyczące jego celów, współdziałania podmiotów (osób), sposobu i rezultatów współdziałania. Dlatego analiza ocen cząstkowych dla twierdzeń dotyczących wymienionych zmiennych szczegółowych współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów umożliwił wniknięcie w oceny studentów i nauczycieli oceniających poziom współdziałania dydaktycznego nisko, przeciętnie lub wysoko, a jednocześnie ułatwi rozpoznanie ocen ich elementów (tabela 1).

Analiza ocen cząstkowych poszczególnych poziomów oceny współdziałania dydaktycznego pozwala stwierdzić, że studenci niżej niż nauczyciele ocenili poziom współdziałania w prawie wszystkich jego elementach w poszczególnych fazach procesu kształcenia. W fazie preparacji procesu kształcenia, niezależnie od ogólnej oceny poziomu współdziałania dydaktycznego – niskiej, przeciętnej czy wysokiej – najniżej ocenili zarówno studenci, jak i nauczyciele zestaw twierdzeń dotyczących – sposobu współdziałania dydaktycznego – średnie ocen studentów odpowiednio – 2,23, 2,92, 3,65, a nauczycieli – 2,54 3,27, 3,75. Bardzo nisko nauczyciele ocenili tu także współdziałanie podmiotów (2,78, 3,13, 4,07). Względnie najwyższe oceny (szczególnie oceniające ogólny poziom współdziałania przeciętnie lub wysoko) obie badane grupy przypisały twierdzeniom dotyczącym rezultatów współdziałania – średnie ocen studentów – 3,62, 4,12, a nauczycieli – 4,13, 4,67.

W fazie realizacji procesu kształcenia, studenci i nauczyciele różnili się w swych ocenach. Grupa studentów o niskiej, ogólnej ocenie poziomu współdzia-

Tabela 1. Średnie arytmetyczne ocen zmiennych szczegółowych uzyskanych przez studentów (S) i nauczycieli (N) oceniających poziom współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia nisko (-WDNiS), przeciętnie (WDNiS) i wysoko (+WDNiS)*

Faza procesu kształcenia	Elementy współdziałania dydaktycznego	Średnia arytmetyczna ocen					
		- WDNiS		WDNiS		+WDNiS	
		S	N	S	N	S	N
Preparacja	Cele współdziałania	3,12	3,30	3,59	3,65	4,00	4,47
	Współdziałanie podmiotów (osób)	2,92	2,78	3,44	3,13	3,93	4,07
	Sposób współdziałania	2,23	2,54	2,92	3,27	3,65	3,75
	Rezultaty współdziałania	2,99	3,63	3,62	4,13	4,12	4,64
Realizacja	Cele współdziałania	2,80	3,21	3,37	3,60	3,91	4,22
	Współdziałanie podmiotów (osób)	2,90	2,85	3,43	3,53	4,04	4,18
	Sposób współdziałania	2,70	3,21	3,39	3,92	4,01	4,53
	Rezultaty współdziałania	2,65	3,17	3,38	3,75	4,04	4,39
Kontrola i ocena	Cele współdziałania	2,86	3,37	3,48	4,09	3,99	4,47
	Współdziałanie podmiotów (osób)	2,66	2,82	3,30	3,41	3,94	3,95
	Sposób współdziałania	2,56	3,04	3,25	3,79	3,95	4,38
	Rezultaty współdziałania	2,51	2,78	3,22	3,65	3,93	4,05

*oceny dokonywano w skali 5–1.

Źródło: badania własne

lania dydaktycznego w tej fazie najniżej oceniła wiązkę twierdzeń odnoszącą się do rezultatów (2,65) i sposobu współdziałania (2,70), a pozostałe grupy twierdzenia dotyczące celów – średnie 3,37, 3,91, ale także sposobu współdziałania (3,39 i 4,01). Natomiast nauczyciele niezależnie od ogólnej oceny poziomu współdziałania dydaktycznego, względnie najniżej ocenili w tej fazie twierdzenia z zakresu współdziałania podmiotów (osób) – średnie 2,85, 3,53, 4,18. Jednocześnie względnie najwyżej wszyscy studenci ocenili w tej fazie twierdzenia dotyczące właśnie współdziałania podmiotów (osób) – średnie 2,90, 3,43, 4,04, a nauczyciele zestaw twierdzeń dotyczących sposobu współdziałania – średnie 3,21, 3,92, 4,53.

W fazie kontroli i oceny procesu kształcenia, niezależnie od ogólnej oceny poziomu współdziałania, najniżej studenci ocenili twierdzenia odnoszące się do rezultatów – średnie 2,51, 3,22, 3,93, ale również sposobu współdziałania (2,56, 3,25, 3,95), a nauczyciele wiązkę twierdzeń z zakresu współdziałania podmiotów (osób) – średnie 2,82, 3,41, 3,95. Natomiast względnie najwyżej, w tej fazie procesu kształcenia, obie grupy badanych oceniły twierdzenia dotyczące celów współdziałania. Z przeprowadzonych analiz wynikają następujące wnioski:

- studenci niżej niż nauczyciele ocenili poziom współdziałania dydaktycznego w prawie wszystkich jego elementach w poszczególnych fazach procesu kształcenia;

- wśród badanych, niezależnie od ich ogólnej oceny poziomu współdziałania w poszczególnych fazach procesu kształcenia – niskiej, przeciętnej czy wysokiej – występuje stosunkowo duża zgodność wśród studentów i u nauczycieli (choć odmienna w obu grupach) w przypisywaniu ocen względnie najniższych i najwyższych twierdzeniom dotyczącym tych samych elementów współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów;
- w kolejnych fazach procesu kształcenia, studenci najniżej ocenili zestawy twierdzeń dotyczących sposobu, a często także rezultatów współdziałania, a nauczyciele twierdzenia odnoszące się do współdziałania podmiotów (osób);
- studenci względnie najwyżżej ocenili twierdzenia z zakresu celów współdziałania w fazie preparacji oraz kontroli i oceny, a także współdziałanie podmiotów (osób), szczególnie w realizacji procesu dydaktycznego, a nauczyciele twierdzenia dotyczące rezultatów współdziałania w fazie preparacji, sposobu i rezultatów współdziałania w realizacji procesu dydaktycznego oraz celów współdziałania w fazie kontroli i oceny procesu kształcenia.

Rezultaty przeprowadzonych badań wykazały, że istnieje potrzeba podniesienia poziomu współdziałania dydaktycznego uczestników procesu kształcenia, wzajemnej pomocy, umożliwiania i ułatwiania działań i czynności we wszystkich jego fazach, ponieważ uzyskiwane efekty są współzależne i wzajemnie warunkują jakość kształcenia. Poziom współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów 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 dydaktycznego powoduje, że jeśli nie nastąpią zmiany, to jakość uzyskanych efektów z kontroli i oceny warunkuje kolejną preparację, ta realizację i następne.

Poziom współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia jest także uzależniony od wzajemnie powiązanych i uwarunkowanych elementów systemu, które charakteryzują jego fazy. Względnie niskie lub przeciętne oceny wielu elementów systemu współdziałania dydaktycznego w kolejnych fazach (szczególnie u studentów) powodują, że wyniki badań nie napawają optymizmem. Warto podkreślić, że poziom współdziałania dydaktycznego w każdym z elementów fazy posiada istotne znaczenie dla uzyskiwanej jakości kształcenia, ponieważ uzyskiwane efekty wzajemnie się warunkują, są współzależne od właściwości pozostałych.

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 kształce-

nia łatwość, pośpiech, bezrefleksyjność, pobieżność, upraszczanie¹⁵. Jednocześnie „testomania, punktomania i ankietomania nie sprzyjają podwyższaniu jakości¹⁶, chociaż prawdopodobnie sprzyjają „zjawisku pozorantwa jakości kształcenia”¹⁷.

A zatem możliwości wzrostu jakości kształcenia tkwiące we współdziałaniu dydaktycznym nie są optymalnie wykorzystywane i istnieje potrzeba zmian, lepszego wykorzystywania wartości tkwiących w tym pozaekonomicznym źródle. Warto jednak podkreślić, że współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów, chociaż znaczące, jest jednym z wielu uwarunkowań uzyskiwanej jakości kształcenia. Istotne znaczenie w tym zakresie posiadają także inne czynniki, niezależne od środowisk akademickich – finansowanie szkolnictwa wyższego, sytuacja zawodowa nauczycieli akademickich, problemy na rynku pracy dla absolwentów i inne.



-
- 15 K. Denek, *W jakim kierunku przebiegać będzie transformacja uniwersytetu?*, [w:] *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością*, (red.) A. Ćwikliński, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 60.
- 16 J. Grzesiak, *Determinanty poprawy jakości w obliczu krajowych ram kwalifikacji – kompetencji*, [w:] *Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania*, (red.) J. Grzesiak, UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz–Konin 2012, s. 200.
- 17 B. Śliwerski, *Pedagogika jako kierunek kształcenia w kontekście zmian i reform w szkolnictwie wyższym*, [w:] *Szkola wyższa w toku zmian*, (red.) J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 78.