

Anna Wach-Kąkolewicz

Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Wydział Ekonomii, Katedra Edukacji
i Rozwoju Kadr
anna.kakolewicz@ue.poznan.pl

EWALUACJA ZAJĘĆ JAKO INSTRUMENT PODNOśENIA JAKOśCI KSZTAŁCENIA NA UNIWERSYTECIE EKONOMICZNYM W POZNANIU – BADANIA, REFLEKSJE, KIERUNKI ZMIAN

Streszczenie: Zapewnienie i podnoszenie jakości kształcenia, w tym jakości dydaktyki akademickiej, jest procesem bardzo ważnym dla różnych grup interesariuszy szkolnictwa wyższego, jak i w skali makro dla całego społeczeństwa. Szczególnie w ostatnich latach, pod wpływem zmian zachodzących na skutek reformowania uczelni wyższych na poziomie zarówno europejskim (proces boloński), jak i narodowym czy lokalnym, w wielu dokumentach podkreśla się problem i znaczenie jakości. Stawianych jest też wiele pytań o sposoby podnoszenia jakości kształcenia. Jednym z nich jest dbałość o ewaluację procesu kształcenia, która w większości polskich uczelni sprowadza się głównie do badania opinii studentów na temat zajęć i wykładowców po zakończeniu semestru. Inną formą są hospitacje zajęć, które z reguły są po prostu formalnym wymogiem i przykrym obowiązkiem przełożonych, nieniosącym wsparcia nauczycielom i okazji do rozwijania swojego warsztatu pracy. Celem artykułu jest omówienie sposobów ewaluacji zajęć dydaktycznych służących rozwojowi i doskonaleniu kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich na tle ograniczeń związanych ze studencką oceną zajęć i wykładowców.

Słowa kluczowe: jakość kształcenia, ocena zajęć, ewaluacja procesu dydaktycznego, kompetencje dydaktyczne nauczycieli akademickich.

Klasyfikacja JEL: JA20.

CLASS EVALUATION AS AN INSTRUMENT OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION AT THE POZNAŃ UNIVERSITY OF ECONOMICS – RESEARCH, REFLECTION, AND DIRECTIONS FOR CHANGE

Abstract: Ensuring and improving the quality of education, including the quality of academic teaching, is a very important process for the various higher education stakeholder groups, as well as for society as a whole. The importance of the issue of quality has been stressed in a number of documents, particularly in recent years, following the changes that have occurred as a result of university reforms, both at the European (the Bologna Process) and at national or local levels. There is also an ongoing debate on how to improve the quality of education. One of the ways is to take particular care in the evaluation of the educational process, which in most Polish universities comes down to conducting surveys in which students provide feedback on classes and teachers at the end of a semester. Another way of improving the quality of education are class observations, which are usually simply a formal requirement and an unpleasant chore that has to be carried out by superiors rather than an opportunity for supporting the teachers and fostering their professional development. The aim of this paper is to present some possible methods for class evaluation which can promote the development of pedagogical competence and help academics to improve their teaching skills. The issue will be discussed in the broader context of barriers relating to the evaluation of instruction by students.

Keywords: quality of education, class assessment, the evaluation of the educational process, teaching competences of academics.

Wprowadzenie

Jakość kształcenia na uczelni wyższej, efektywność pracy nauczycieli akademickich, ewaluacja i ocena zajęć dydaktycznych to zagadnienia bardzo często podejmowane przez praktyków, teoretyków i badaczy procesu uczenia się i nauczania. Jakość jest pojęciem bardzo złożonym, wielowymiarowym i trudnym do zdefiniowania [Jelonek i Skrzyńska 2010]. Definiowanie jakości w szkolnictwie wyższym zależy od kilku czynników: interesariuszy szkolnictwa wyższego (studenci, pracownicy naukowcy i dydaktyczni, pracownicy administracji, absolwenci, pracodawcy, etc), przyjętej perspektywy celów, misji, wizji czy strategii uczelni, cech charakterystycznych oraz stopnia rozwoju systemu szkolnictwa wyższego. Jakość zależy od kontekstu, w jakim ją umieszczamy, tworzona jest w procesie interakcji pomiędzy różnymi podmiotami systemu szkolnictwa wyższego, może mieć inne znaczenie dla studentów, nauczycieli, władz uczelni i innych podmiotów otoczenia szkoły wyższej, co będzie wynikało z odmiennych potrzeb i oczekiwań. Jednym

z aspektów jakości szkoły wyższej jest jakość nauczania i uczenia się. O ile jest oczywiste, że jest to bardzo ważny aspekt funkcjonowania uczelni, o tyle wątpliwości może budzić jednak to, w jaki sposób możemy ową jakość mierzyć oraz poprzez jakie działania ją podnosić.

W Polsce, na skutek wielu czynników, temat jakości kształcenia zaczął być szczególnie interesujący w ostatnich latach. Boom edukacyjny w Polsce, którego doświadczamy od ponad 20 lat, spowodował, że szkolnictwo wyższe stało się jednym z najbardziej dynamicznie rozwijających się obszarów. Powołanie wielu państwowych zawodowych szkół wyższych, jak i wielu prywatnych uczelni spowodowało, że liczba studentów od 1990 r. (403 824 osoby) do 2006 r. (1 953 832 osoby), w którym zanotowano największą liczbę studentów, wzrosła pięciokrotnie. Współczynnik skolaryzacji brutto wzrósł z 12,9% w roku akademickim 1990/1991 do 53,8% w roku akademickim 2010/2011 i 51,8% w roku akademickim 2012/2013. Od 2010 r. obserwuje się niewielką tendencję spadkową, której przyczyną jest rozpoczynający się niż demograficzny [Studencka Marka 2014]. Wzrost liczby studiujących nie przełożył się jednak na podnoszenie jakości kształcenia, a wręcz odwrotnie. Umasowienie studiów sprawiło pojawienie się problemów, które są omawiane w różnych opracowaniach, m.in. w *Diagnozie szkolnictwa wyższego w Polsce* [2009], *Strategii szkolnictwa wyższego 2010–2020* [2009] oraz wielu raportach OECD Education at a Glance [ostatni: Raport 2014]. O kryzysie uniwersytetu, przejawiającym się w obniżaniu jakości kształcenia, piszą m.in. T. Bauman [2003] i M. Czerepaniak-Walczak [2013], wskazując, że szkoły wyższe coraz częściej stają się „fabrykami dyplomów”, oferując szkolenia zawodowe pod szyldem uniwersytetu [Ratajczak 2007]. Wzrost współczynnika skolaryzacji sprawił, że studia wyższe przestały być elitarne. Do uczelni wyższych trafia młodzież o znacznie niższych kompetencjach poznawczych aniżeli wcześniej, zatem dyskurs akademicki i „studiowanie” w prawdziwym tego słowa znaczeniu zdarzają się rzadko. Co bardziej niepokojące, to fakt, że samo zainteresowanie rozwojem intelektualnym i poszerzaniem swoich horyzontów, a także aktywnym zdobywaniem wiedzy maleje w trakcie studiowania (z 60% na I roku do 35% na III roku studiów) [Andrzejczak 2012]. Nauczyciele obciążeni dydaktyką i zatrudnieni niekiedy na kilku etatach często zaniedbują zarówno swój rozwój naukowy, jak i rzetelne przygotowywanie i prowadzenie tak dużej liczby zajęć. Badania prowadzone przez Katedrę Edukacji i Rozwoju Kadr Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu¹ wskazują, że ponad 80% nauczycieli chciałoby mieć możliwość

¹ Niepublikowane badania prowadzone przez zespół Katedry Edukacji i Rozwoju Kadr UEP pod kierunkiem prof. dr hab. Aldony Andrzejczak nt. tożsamości i roli nauczyciela

zajmowania się w większym stopniu sprawami naukowymi, natomiast tylko nieco ponad 13% wskazało, że wolałoby się zaangażować w dydaktykę. Zajęcia ze studentami traktowane są niekiedy jako „piątę” koła u wozu, co przynajmniej w jakimś zakresie jest powiązane z faktem, że nauczyciel akademicki jest oceniany i nagradzany głównie za osiągnięcia naukowe. Natomiast, jak przekonują wyniki badań, sami studenci cenią bardziej kompetencje dydaktyczne nauczycieli aniżeli znanstwo merytoryczne – tylko 16% studentów I roku i 12% studentów III roku uważa, że najważniejszą cechą dobrego nauczyciela akademickiego jest jego rozległa wiedza, bez względu na sposób jej przekazania [Andrzejczak 2012]. Warsztat dydaktyczny nauczyciela i jego umiejętności prowadzenia zajęć mają szczególne znaczenie dla kształtowania szeregu kluczowych kompetencji studentów istotnych w przyszłej pracy. Dlatego potrzeba powiązania dydaktyki z wymaganiami rynku pracy, doradztwo w rozwoju karier zawodowych, kształtowanie kompetencji intelektualnych w trakcie studiów, elastyczność i mobilność oraz umiejętności uczenia się przez całe życie stały się priorytetem współczesnej edukacji wyższej i dążeniem reformatorów szkolnictwa wyższego. Najważniejsze z postulowanych wytycznych koncentrujących się wokół podnoszenia jakości kształcenia zostały zawarte w *Deklaracji Bolońskiej* [1999], która zapoczątkowała proces zmian, m.in. poprzez utworzenie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, mającego uwzględniać indywidualne narodowe systemy, jednak oparte na wspólnie wypracowanych zasadach i normach. Obecnie podstawowym narzędziem reformowania uczelni wyższych jest ramowa struktura kwalifikacji dla europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego oraz jej narodowe odpowiedniki uwzględniające czynniki lokalne.

Reformowanie polskiego systemu edukacji według wytycznych procesu bolońskiego zrodziło jednak wiele kontrowersji w środowisku akademickim, skutkujących ostatecznie słabo przygotowanymi działaniami, czego przykładem na wielu uczelniach był m.in. niedopracowany podział dotychczasowych studiów pięcioletnich na studia dwustopniowe: licencjackie (lub inżynierskie) I stopnia i magisterskie II stopnia. Problematyczne okazało się także przygotowanie sylabusów, uwzględniających nowe profile kompetencyjne absolwentów. Większość nauczycieli, nie mając odpowiedniego przygotowania, podeszła do tego zadania mechanicznie bez refleksji nad potrzebą modyfikacji treści i metod kształcenia, a przede wszystkim bez świadomości, że zaprojektowane zmiany „na papierze” należy wdrożyć do praktyki dydaktycznej. Wydaje się, że pod tym względem na polskich uczelniach wyraźnie

brakuje instytucjonalnego wsparcia w zakresie rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli: systemu szkoleń, motywowania (w tym gratyfikowania) nauczycieli, ale także konstruktywnego oceniania ich kompetencji, które przełożyłyby się na podnoszenie jakości kształcenia. Bardzo często zamiast systemu wsparcia stawia się wymagania i ocenia kompetencje nauczycieli przez pryzmat opinii studentów o zajęciach dydaktycznych. Czy taka ewaluacja zajęć jest wiarygodna, czy daje rzetelny obraz jakości dydaktyki akademickiej? Czy wyzwala refleksję i służy aplikowaniu zmian? Problem jest na tyle złożony, że trudno odpowiedzieć na niego w kilku zdaniach.

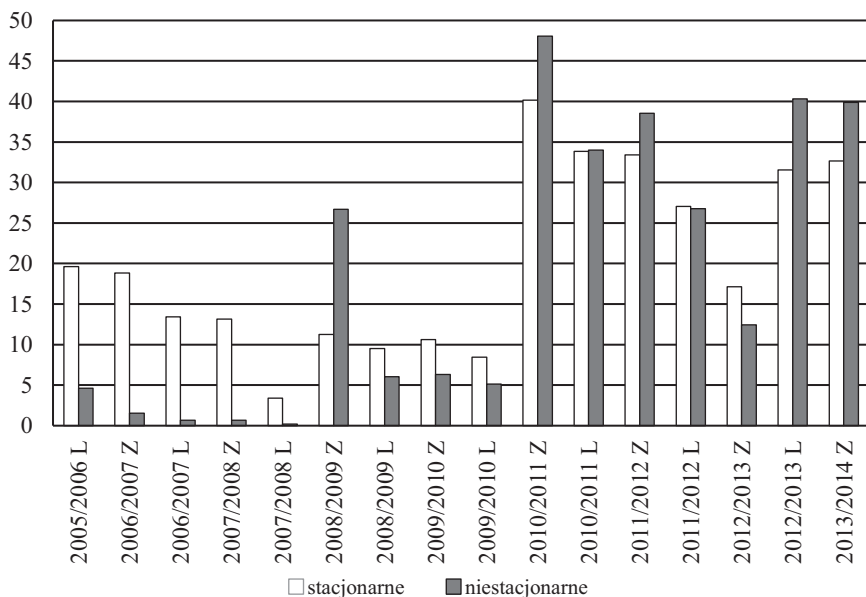
Celem artykułu jest omówienie sposobów ewaluacji zajęć dydaktycznych służących rozwojowi i doskonaleniu kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich na tle ograniczeń związanych z oceną zajęć i wykładowców. W artykule zostanie zaprezentowany przykład badań prowadzonych na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu, a prezentacja wyników badań stanie się pretekstem do refleksji nad ograniczeniami tej formy ewaluacji procesu kształcenia.

1. Opinie studentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu o zajęciach dydaktycznych i wykładowcach

W polskim systemie szkolnictwa wyższego najbardziej popularnym sposobem gromadzenia opinii o prowadzonych zajęciach i kompetencjach nauczycieli jest ich ocenianie przez studentów za pomocą ankiet, które dostarczają głównie informacji o charakterze ilościowym i są przykładem ewaluacji sumatywnej (służącej rankingom, decyzjom programowym, jak i polityce personalnej). Ich najmocniejszą stroną jest uzyskanie w stosunkowo krótkim czasie informacji o poziomie satysfakcji studentów na temat różnych aspektów odbytych zajęć. Przykładem takiej ewaluacji zajęć są wyniki badań przeprowadzonych na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu po zakończeniu semestru zimowego roku akademickiego 2013/2014 [Wach-Kąkolewicz 2014].

Monitoring opinii studentów o zajęciach dydaktycznych, a pośrednio oceny kompetencji merytorycznych i dydaktycznych nauczycieli, jest prowadzony na UEP od dawna. Wraz z rozwojem technologii zmieniała się forma, począwszy od ankiet papierowych, przez etap ankiet elektronicznych z logowaniem za pomocą jednorazowych kodów (w roku akademickim 2010/2011), a ostatecznie z logowaniem poprzez e-dziekanat (od semestru letniego roku akademickiego 2012/2013). Warto podkreślić, że

wypełnienie ankiety przez studentów nie jest obowiązkowe, jeśli student chce uzyskać informację o zaliczeniu przedmiotu, musi się zalogować do systemu elektronicznej oceny, gdzie może wypełnić kwestionariusz ankiety, ale nie ma takiego obowiązku. Wprowadzenie elektronicznej ewaluacji zajęć w roku akademickim 2010/2011 spowodowało wzrost wskaźnika ocen zarówno na studiach stacjonarnych (do 40%), jak i niestacjonarnych (niecałe 50% studentów). Wcześniejsza ankieta była bardzo rozbudowana i składała się aż z 25 pytań. Wprowadzenie systemu e-dziekanat spowodowało nagły wzrost wypełniania ankiet w 2010/2011 r. studenci jednak szybko się zorientowali, że można sprytnie ominąć wypełnienie ankiety, co w kolejnych latach spowodowało niską frekwencję. Na przełomie 2012/2013 r. wprowadzono uproszczone narzędzie składające się z pięciu pytań, co w efekcie wpłynęło na wzrost liczby wypełnianych ankiet. Obecnie ponad 30% studentów studiów stacjonarnych i 40% studentów studiów niestacjonarnych wypełnia ankietę oceniającą zajęcia dydaktyczne (rysunek 1). Warto też zaznaczyć, że wzrosła liczba wypełnianych kwestionariuszy przypadających na 1 studenta (średnio studenci mają do wypełnienia ok. 9–10 semestralnie), ci którzy zdecydowali się wypełnić

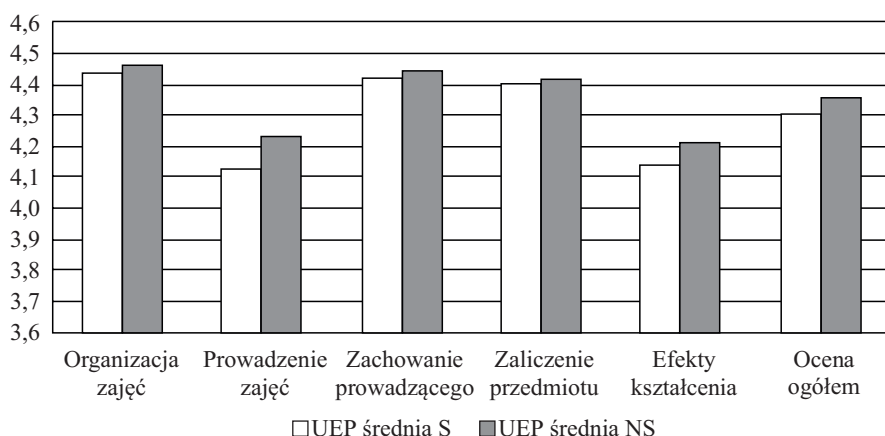


Rysunek 1. Odsetek studentów UEP, którzy wypełnili ankietę ewaluacyjną w semestrach zimowym i letnim w latach 2005–2013

Źródło: Na podstawie badań UEP

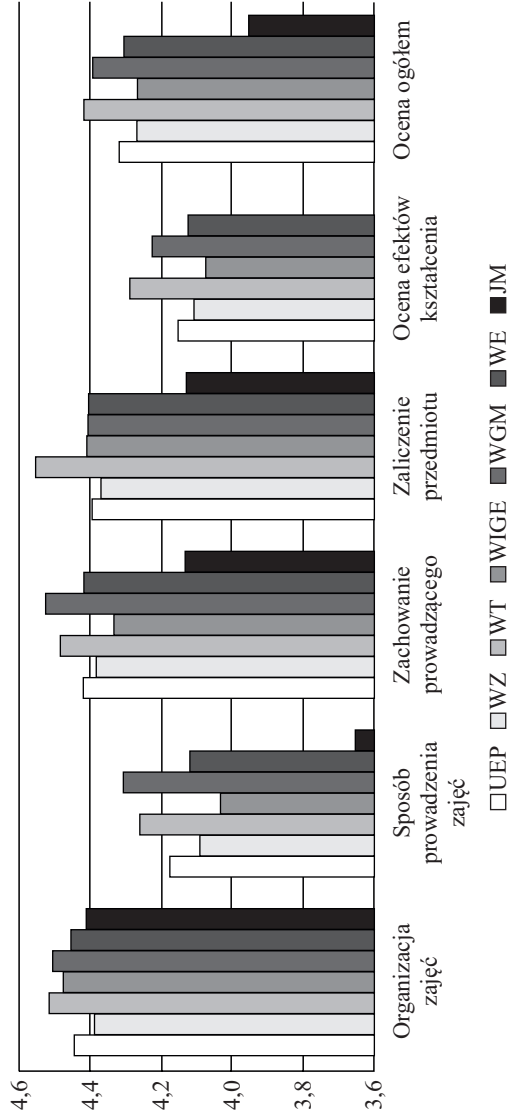
ankietę z reguły oceniali wszystkich prowadzących, z którymi mieli zajęcia.

Zajęcia i wykładowcy oceniano w pięciu kategoriach w skali 1–5, gdzie 1 oznacza bardzo nisko, a 5 – bardzo wysoko. Pod uwagę wzięto organizację zajęć (czy wykładowca był punktualny, nie skracał zajęć, czy zajęcia odbywały się regularnie?), następnie sposób prowadzenia zajęć (czy zajęcia były prowadzone w sposób komunikatywny, ciekawy, zrozumiały?), zachowanie prowadzącego (czy wykładowca był życzliwy, kulturalny, zaangażowany, cierpliwy?), zaliczenie przedmiotu (czy zaliczenie przedmiotu odbywało się na jasnych i sprawiedliwych zasadach?) oraz ocenę efektów kształcenia (czy zajęcia wzbogaciły moją wiedzę i/lub pozwoliły rozwinąć umiejętności praktyczne i/lub kompetencje społeczne, zgodnie z realizowanym sylabussem?). Wyniki badań pokazują, że zarówno studenci studiów stacjonarnych, jak i niestacjonarnych wysoko ocenili zajęcia prowadzone na UEP (oceny: 4,3 i 4,36). Najwyżej została oceniona organizacja zajęć, zachowanie prowadzącego, a nawet zaliczenie przedmiotu, które z reguły rodzi wiele kontrowersji wśród studentów. Najślabiej natomiast wypadło prowadzenie zajęć (4,13 i 4,24) i efekty kształcenia (4,14 i 4,21), co szczegółowo zostało zobrazowane na rysunku 2. Z kolei bardziej wnikliwa analiza z podziałem na poszczególne wydziały oraz jednostki międzywydziałowe (do których zaliczamy wychowanie fizyczne i języki obce) wskazuje, że najwyżej zajęcia i wykładowców oceniono na Wydziale Towaroznawstwa, a także Wydziale Gospodarki Międzynarodowej, natomiast najślabiej – jednostki



Rysunek 2. Ocena zajęć przez studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych

Źródło: Na podstawie badań UEP

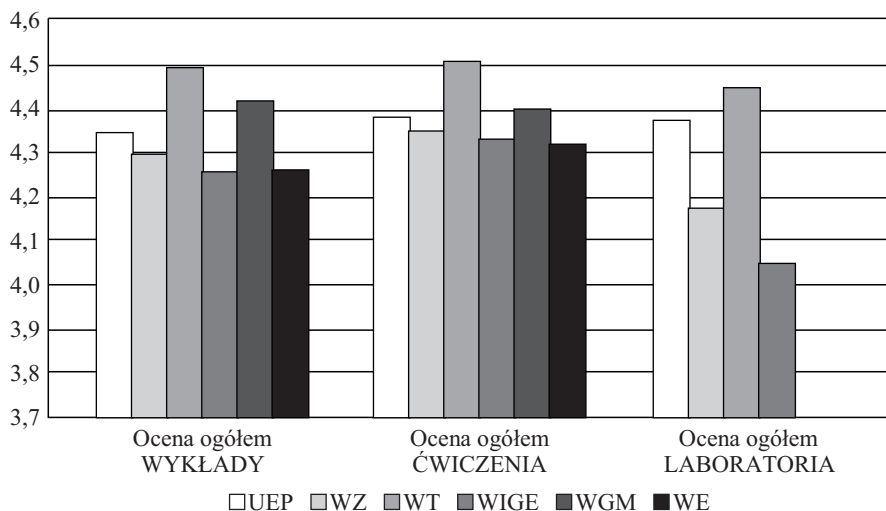


Rysunek 3. Ocena zajęć i wykładowców na wydziałach i w jednostkach międzywydziałowych

Zródło: Na podstawie badań UEP

międzywydziałowe, zwłaszcza jeśli chodzi o efekty kształcenia (ocena 3,6) oraz sposób prowadzenia zajęć (3,65) (rysunek 3).

Interesujące są wyniki badań opinii studentów o różnych typach zajęć, takich jak wykłady, ćwiczenia i laboratoria. Z rysunku 4 wynika, że ogólnie rzecz ujmując, najlepiej ocenione zostały zajęcia we wszystkich kategoriach na Wydziale Towaroznawstwa oraz – jeśli chodzi o wykłady i ćwiczenia – również na Wydziale Gospodarki Międzynarodowej. Bardziej szczegółowa analiza pokazuje, że najslabiej zostały ocenione wykłady w kategoriach: sposób prowadzenia zajęć oraz efekty kształcenia na Wydziale Informatyki i Gospodarki Elektronicznej (nieco powyżej 4,0).



Rysunek 4. Ocena rodzajów zajęć na poszczególnych wydziałach UEP

Źródło: Na podstawie badań UEP

Biorąc pod uwagę oceny zajęć prowadzonych przez poszczególne grupy nauczycieli akademickich, najlepiej ocenieni zostali adiunkci uzyskując ocenę 4,35, następnie doktoranci – 4,32 oraz samodzielni pracownicy naukowo-dydaktyczni z oceną 4,22.

Powyższa prezentacja wyników badania oceny zajęć i wykładowców wskazuje, że zasadniczo opinie o zajęciach są dość wysokie. Analiza ta niewiele jednak mówi o rzeczywistych kompetencjach nauczycieli akademickich, ich efektywności oraz przyjętej filozofii kształcenia w projektowaniu i prowadzeniu zajęć dydaktycznych. Stanowi raczej informację o satysfakcji i poziomie zadowolenia studentów z odbytych zajęć. Jednak w kontekście ewaluacji

pojawia się zwykle wiele pytań, na które nie znajdujemy odpowiedzi, analizując tego typu badania, m.in. pytanie dotyczące niskiej absencji studentów na zajęciach, brak zainteresowania aktywnym udziałem w zajęciach, brak zainteresowania rozwijaniem kompetencji intelektualnych i merytorycznych. Problemy te znajdują potwierdzenie w innych badaniach – dotyczących postaw i oczekiwań studentów wobec uczelni wyższej². Prowadzone dwukrotnie badania na grupie tych samych studentów na Wydziale Ekonomii Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu w 2007 i 2010 r. pokazują, że studenci, wybierając studia, kierują się motywami o charakterze pragmatycznym i prozawodowym, co było szczególnie widoczne w opiniach studentów I roku (76% wskazań) [Andrzejczak i Wach-Kąkolewicz 2010]. Na dobre przygotowanie do rynku pracy wskazywało aż 72% studentów III roku [Andrzejczak 2012]. Inne badania prowadzone na UEP w ramach projektu Kadry dla Gospodarki potwierdziły tezę, że głównymi motywami studiowania są czynniki związane z pracą zawodową [Sławecki i Wach-Kąkolewicz 2012]. Natomiast poszerzać horyzonty i rozwijać się intelektualnie chce ok. 60% studentów I roku, ale po trzech latach studiowania motywem tym kieruje się już tylko 35%, co można uznać za porażkę uniwersytetu jako miejsca, którego ambicją jest nie tylko przygotowanie do aktywnego wejścia na rynek pracy, ale i rozwijanie zainteresowań, budzenie ciekawości poznawczej oraz kształtowanie kompetencji w zakresie uczenia się [Andrzejczak 2012]. Badania te pokazują także, że studenci są wyraźnie rozczarowani zajęciami dydaktycznymi, bowiem odsetek osób wskazujących, że warto uczęszczać na zajęcia dydaktyczne, maleje z 86% na I roku do 69% na III roku. Studenci z czasem mniej doceniają dyskusję na zajęciach jako metodę aktywnego uczenia się, w mniejszym stopniu doceniają także rozległą wiedzę nauczyciela akademickiego, a co jest bardzo niepokojące – w zamian oczekują bardzo instruktażowego podejścia do uczenia się i nauczania (wskaźnik ten wzrasta z 72% na I roku do 92% na III roku).

Zestawienie wyników badań opinii studentów UEP o zajęciach i wykładach z wybranymi tylko wynikami badań na temat postaw i oczekiwań studentów wobec uczelni wyższej wskazuje na znaczny rozdzwiek w tej kwestii. Z jednej strony pozytywne opinie na temat prowadzonych zajęć, z drugiej jednak strony malejące zainteresowanie studentów rozwijaniem własnych zainteresowań i kompetencji intelektualnych, aż po postawy roszczeniowe dotyczące instruktażowego i bardzo praktycznego przygotowania

² Badania zespołu Katedry Edukacji i Rozwoju Kadr Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu pod kierunkiem prof. dr hab. Aldony Andrzejczak na temat postaw i oczekiwań studentów wobec uczelni wyższej, prowadzone dwukrotnie w latach 2007 i 2010.

do pracy zawodowej. Ponadto praktyka dydaktyczna i doświadczenia wielu nauczycieli wskazują, że niska frekwencja na zajęciach oraz brak zaangażowania ze strony studentów w zdobywanie wiedzy i chęć rozwoju jest bardzo dużym problemem. Sytuacja ta rodzi oczywiście frustrację nauczycieli akademickich, którzy nie zawsze wiedzą, w jaki sposób prowadzić zajęcia, jak rozmawiać ze studentami, aby wspomagać ich proces uczenia się oraz przekształcać postawy pasywne w aktywne. Uzyskane przed laty kompetencje pedagogiczne, jeśli są niedoskonalone i nierozwijane, często są niewystarczające, aby poradzić sobie z wyzwaniami i problemami, jakich doświadcza współczesny nauczyciel. Prowadzona na uczelniach sumatywna ewaluacja zajęć przez pryzmat opinii studentów nie jest wystarczającym źródłem informacji na temat poziomu profesjonalnych kompetencji nauczycieli. Nie jest także narzędziem, dzięki któremu nauczyciele mieliby szansę więcej dowiedzieć się o jakości prowadzonych przez siebie zajęć wraz z uzyskaniem sprzężenia zwrotnego na temat tego, co jest dobrą i mocną stroną ich warsztatu dydaktycznego, a co jest ich słabością, tak by w drodze zaangażowanej autorefleksji ze wsparciem otoczenia społecznego i instytucjonalnego rozwijać profesjonalne kompetencje do nauczania.

2. Metody ewaluacji zajęć wspierające rozwój kompetencji dydaktycznych nauczycieli

Ewaluacja zajęć dydaktycznych z definicji nie polega na kolekcjonowaniu dowodów, które posłużyłyby osądzeniu nauczyciela czy zmierzeniu wartości prowadzonych przedmiotów/specjalności i (lub) pracy nauczyciela. Służy ona przede wszystkim dochodzeniu do rozumienia nauczania w sposób, który pozwala wspierać uczenie się studentów [Ramsden 1992, s. 241]. Już J. Bruner wskazywał, że ewaluacja jest często rozumiana jako test efektywności: materiałów, metod nauczania i innych elementów procesu kształcenia, i jako taka diagnoza i ocena tego, jak jest, niewiele wnosi, jeśli nie idzie za nią informacja, co należałoby zmienić. Najważniejsze jest raczej sprzężenie zwrotne i wskazanie, w jaki sposób rozwijać oraz doskonalić elementy projektowania i prowadzenia zajęć dydaktycznych, które są słabą stroną kompetencji nauczycielskich [Bruner 1966, s.165 za: Ramsden 1992, s. 241]. Podobnie rzecz ujmuje L.D. Fink [1995, s. 191–193] wskazując, że w zasadzie dwa podstawowe pytania, na które poszukujemy odpowiedzi w procesie ewaluacji to „jak dobrze prowadzę zajęcia/nauczam?” oraz „które aspekty mojego nauczania są dobre, a które wymagają doskonalenia?”. Píše on dalej,

że o ile pierwsze z nich jest próbą dokonania oceny globalnej, o tyle drugie ma charakter nie tylko diagnostyczny, ale także analityczny. Największą korzyścią procesu ewaluacji jest właśnie refleksja i analiza prowadzonych zajęć oraz zaprojektowanie i wdrożenie zmian. Fink [1995] przekonuje, że ewaluacja zajęć nie jest stratą czasu z kilku powodów. Po pierwsze, uważa, że niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z dobrymi, czy słabymi nauczycielami, wszyscy oni mają potencjał, aby rozwinąć swoje kompetencje, a uzyskiwane sprzężenie w procesie ewaluacji jest impulsem do podjęcia wysiłku i zmian. Ci nauczyciele, którzy nie podlegają ewaluacji, mają mniejszą motywację i rzadziej dokonują zmian w swoim myśleniu o studencie i podejściu do nauczania. Po drugie, ewaluacja, o czym już wcześniej wspomniano, służy także dokumentowaniu jakości nauczania i może być istotnym źródłem informacji dla przełożonych, potencjalnych pracodawców czy studentów, a przede wszystkim dla samych nauczycieli. Jako przykład Fink podaje portfolio nauczycielskie – metodę ewaluacji rozpowszechnioną w wielu krajach europejskich (w tym głównie skandynawskich) i w Stanach Zjednoczonych, którego prowadzenie pozwala lepiej zrozumieć istotę własnego nauczania [Ryegård, Apelgren i Olsson 2010, s. 13–14; Wach-Kąkolewicz 2013, s. 9]. Po trzecie, ewaluacja tego, co robię i z jakim skutkiem, jest według Finka [1995] osobistą i ludzką potrzebą. Czym innym jest poczucie satysfakcji wynikające z tego, że nauczycielowi wydaje się, że wykonuje swoją pracę dobrze, a czym innym satysfakcja zbudowana na solidnej informacji uzyskanej w procesie ewaluacji. Podsumowując, w myśleniu o ewaluacji nauczania, jak wskazuje Ramsden [1992, s. 241–242], warto brać pod uwagę następujące aspekty:

1. Ewaluacja wskazuje, jak studenci i inni (także sam nauczyciel) postrzegają (odbierają) prowadzenie określonych zajęć, a także sam przedmiot.
2. Ewaluacja wymaga zbierania danych/dowodów z różnych źródeł. Jednym z ważnych źródeł są oczywiście studenci, którzy mają wyjątkowe prawo, aby komentować nauczanie.
3. Ewaluacja polega na interpretacji wskaźników/dowodów pracy nauczyciela i studentów zanim zmiany będą wprowadzane. Jakość tego interpretacyjnego procesu jest szczególnie ważna dla sukcesu kolejnych pomiarów.
4. Chociaż obserwacja pozytywnych rezultatów jest zawsze satysfakcjonująca, głównym zamiarem ewaluacji powinna być raczej identyfikacja problemów niż dowiedzenie, że coś działa. Proces ten powinien być traktowany jako rodzaj intelektualnie ciekawej aktywności, prawie rodzaj badań, w trakcie których staramy się obalić hipotezy na temat wpływu nauczania na proces uczenia się studentów oraz jednocześnie ustanowić nowe tezy.

5. Ewaluacja stanowi część naszej odpowiedzialności jako nauczycieli wobec naszych studentów. W tym procesie my jako nauczyciele odgrywamy najważniejszą rolę. Możemy oczywiście poprosić o pomoc zewnętrznych ekspertów, ale nie powinniśmy pozwolić, aby zdominowali nasz udział.
6. Ewaluacja jest procesem ciągłym i trwającym w czasie. Powinna mieć miejsce przed rozpoczęciem kursu, w trakcie jego trwania, a także po jego zakończeniu. Ewaluacja przed rozpoczęciem i w trakcie, generalnie rzecz biorąc, jest ważniejsza niż ewaluacja sumatywna na zakończenie procesu. Z pewnością ewaluacja wykonywana po zakończeniu trwania kursu nie zastąpi ewaluacji formatywnej (realizowanej w trakcie procesu).
7. Ewaluacja jest często lepsza, jeśli jest działaniem zespołowym, w trakcie którego nauczyciele mają okazję uczyć się od siebie nawzajem.
8. Wszystkie metody ewaluacji, jeśli mają wspomagać rozwój nauczycieli, powinny minimalizować zagrożenia wynikające z ujawnienia mocnych i słabych stron pracy nauczycielskiej.
9. Techniki kolekcjonowania informacji są mniej istotne aniżeli motywacja do ewaluacji oraz samo rozumienie celów i zasad nią rządzących [Ramsden 1992, s. 241–242].

Wykorzystanie różnorodnych technik ewaluacyjnych pozwala uzyskać bardziej obiektywny/holistyczny obraz kompetencji nauczycieli. Zasadniczo wyróżnia się kilka źródeł informacji pozwalających ocenić jakość dydaktyki. Jednym z nich jest ocena zajęć i wykładowców dokonywana przez studentów. Może ona się odbywać nawet kilkakrotnie w ciągu roku akademickiego, także na początku zajęć, najczęściej, zwłaszcza na polskich uczelniach, ma miejsce tylko po ich zakończeniu (zaprezentowany powyżej przykład UEP). Jednak kilkukrotny pomiar i monitoring na bieżąco pozwoliłby na wdrożenie zmian jeszcze w trakcie trwania procesu edukacyjnego określonej grupy studentów. Pogłębieniem analiz ilościowych uzyskiwanych za pomocą ankiet jest wywiad. Rozmowy najczęściej są prowadzone z wybraną losowo grupą studentów (6–8) przez 15–30 minut (np. w pracowni fokusowej) na temat przedmiotu i organizacji zajęć z samym prowadzącym lub z zewnętrznym konsultantem (np. metodykiem). W trakcie rozmowy zachęca się studentów do egemplifikacji określonych ocen, bada także, na ile pojedyncze wypowiedzi znajdują potwierdzenie u innych studentów. Ten typ zbierania danych pozwala na bardziej pogłębione zrozumienie występujących problemów oraz uwarunkowań ich zaistnienia [Fink 1995, s. 196–198].

Innym źródłem informacji na temat prowadzonych zajęć, w tym szczególnie ich efektywności, są wyniki, jakie uzyskują studenci na egzaminach

i innych formach zaliczenia (kolokwia, wejściówki, etc.). Istotne jest tu także bieżące sprzężenie, jakie otrzymują nauczyciele w trakcie trwania zajęć, szczególnie w wyniku zadawania pogłębionych refleksyjnych pytań sprawdzających rozumienie i znajomość materiału czy w trakcie wykonywania zadań wymagających zastosowania określonych treści. Ocena testów czy wejściówek nie musi być ich podstawowym celem, ma być po prostu informacją dla obu stron na temat poziomu wiedzy i umiejętności studentów [Fink 1995, s. 195–196], tak by wspomagać proces uczenia się studentów poprzez odpowiednie projektowanie i prowadzenie zajęć. Wyróżnia się wiele ciekawych technik ewaluacyjnych służących zbieraniu informacji zwrotnej od studentów, które zostały szczegółowo omówione przez T.A. Angelo i K.P. Cross [1993] oraz P. Ramsdena i A. Dodds [1989]. Poniżej zostały zaprezentowane dla przykładu tylko wybrane techniki:

- Jednominutowa wypowiedź pisemna (może być anonimowa) zawierająca komentarz na temat konkretnych zajęć (np. odpowiedź na jedno z przykładowych pytań: Czego się dzisiaj nauczyłeś?, Co było dla Ciebie najważniejsze z tego, nad czym dzisiaj pracowaliśmy? Z jakimi refleksjami wychodzisz z zajęć, jakie pytania dotyczące dzisiejszych zajęć najbardziej Cię nurtują?
- Najtrudniejszy/„najcięższy” aspekt zajęć – technika podobna do powyższej wyrażająca się prośbą o opisanie/wskazanie najnudniejszego/najtrudniejszego/najmniej zrozumianego aspektu dzisiejszych zajęć.
- Jednozdaniove streszczenie – technika, której zadaniem jest zapisanie w postaci jednego zdania krótkiego streszczenia/esencji zajęć (zanim takie zdanie powstanie warto użyć pomocniczych pytań, takich jak: Kto, co robi/zrobił, komu, jak, kiedy, gdzie i dlaczego. Zdanie, które powstaje jako efekt takiej analizy pozwoli lepiej zrozumieć mocne strony i słabości w „rozumieniu” tematu przez studentów.
- Mapy myśli – technika, która jest stosowana, aby sprawdzić „rozumienie” koncepcji i innych kluczowych pojęć przez studentów. Zadaniem studentów pod koniec zajęć jest wypisanie kluczowych pojęć i ich rozrysowanie ze wskazaniem powiązań i zależności. Mapy myśli mogą być modyfikowane wraz z rozwojem kompetencji studentów i ich rozumieniem danego tematu.
- Karty aplikacyjne – technika, która polega na tym, że po zapoznaniu się studentów z określonymi teoriami, procedurami, regułami nauczyciel rozdaje puste karty studentom, prosząc ich o zapisanie co najmniej jednego praktycznego zastosowania tego, o czym czytali, dyskutowali lub słuchali.

- Kwestionariusz krytycznych zdarzeń – kwestionariusz ten składa się z kilku pytań dotyczących krytycznych momentów w trakcie zajęć (np.: W którym momencie zajęć byłeś najbardziej zaangażowany jako uczący się? W którym momencie zajęć byłeś najbardziej zdystansowany? Które zdarzenie i (lub) czyj udział w zajęciach uznajesz za najbardziej pomocny w zrozumieniu tematu/wprowadzającym nieład/zamęt?

Kolejnym źródłem informacji o prowadzonych zajęciach jest monitoring własnych zajęć i dokonywanie autoewaluacji w trakcie ich prowadzenia [Fink 1995, s.194–195]. Wydaje się, że jest to jeden z najbardziej powszechnych sposobów zbierania informacji o tym, co dzieje się z grupą oraz jak my jako nauczyciele sobie radzimy. W trakcie prowadzenia zajęć uwaga nauczyciela jest podzielona – z jednej strony jest on skoncentrowany na merytorycznej stronie zajęć, z drugiej zadaje sobie pytania: Czy studenci rozumieją, o czym mówię? Czy słuchają, są zaangażowani, zainteresowani, a może znudzeni? Czy może w związku z tym powinienem coś zmienić? To jest ogląd sytuacji z jednej perspektywy, to jest sytuacja, jaką postrzega i konstruuje konkretny nauczyciel, być może nie zawsze jego ocena będzie zgodna z oceną studentów czy innych osób z zewnątrz, być może jest nieświadomy swojej niekompetencji. A jeśli nauczyciel zdaje sobie sprawę, że popełnia błędy, to być może nie bardzo wie, co zrobić, by ich w przyszłości uniknąć. W tej kwestii z reguły zostaje pozostawiony sam sobie, w najlepszym razie próbuje uczyć się na błędach, stosując w sposób intuicyjny różne wypracowane przez siebie strategie. Rzadko bowiem na polskich uczelniach może liczyć na wsparcie instytucjonalne w postaci szkoleń czy profesjonalnego doradztwa metodycznego.

Bardziej zobiektywizowanym sposobem dokonywania autoewaluacji prowadzonych przez siebie zajęć jest nagrywanie ich na wideo [Fink 1995, s. 194–195], a następnie analizowanie i wyciąganie wniosków z poczynionych obserwacji. Technika ta to mikroteaching, która została opracowana w latach 60. XX w., niewiele jednak straciła na swej aktualności. Jej mocną stroną jest możliwość wielokrotnego powrotu do nagranego materiału, by spojrzeć na siebie w roli nauczyciela trochę z innej perspektywy, by móc przeanalizować komunikację werbalną i niewerbalną oraz poszczególne etapy prowadzenia zajęć zarówno pod kątem merytorycznym, jak i dydaktycznym. Analiza taka może się okazać zaskoczeniem dla wielu osób oglądających siebie w procesie prowadzenia zajęć, gdyż z reguły okazuje się, że wielu z naszych zachowań po prostu nie kontrolujemy i nie zawsze jesteśmy świadomi, jakie popełniamy błędy.

Ostatnim już źródłem informacji o kompetencjach nauczyciela i jakości prowadzonych przez niego zajęć jest ewaluacja dokonywana przez zewnątrz-

nych obserwatorów, którzy dopełniają oceny studentów oraz autoewaluacji samego nauczyciela. Trzecia perspektywa w procesie ewaluacji zajęć może być bardzo cenna, ponieważ wnosi spojrzenie eksperckie: kolegów nauczycieli – współpracowników, przełożonych (często także ekspertów w danej dziedzinie) czy metodyków (konsultantów w zakresie projektowania i prowadzenia zajęć) [Fink 1995]. Na polskich uczelniach tzw. hospitacje nie są dobrze kojarzone. Po pierwsze, nauczyciele są przyzwyczajeni do pracy indywidualnej z grupą i rzadko mają okazję wspólnie prowadzić zajęcia, zatem ewaluacja zajęć przez osobę z zewnątrz może być w pewnym sensie odbierana jako zakłócenie „normalnie” odbywanych zajęć. Często także prowadzone hospitacje są mało konstruktywne, a ocena odnosi się tylko do niedoskonałości procesu. Wielu zewnętrznych ewaluatorów nie potrafi komunikować o mocnych i słabych stronach zajęć, z drugiej strony wielu ocenianych „broni” się przed oceną, obawiając się krytyki. To, w jaki sposób obserwator przedstawia swoje spostrzeżenia i uwagi, może mieć znaczący wpływ na ich odbiór oraz nastawienie hospitowanych do analizowania błędów czy wdrażania zmian. Jedną ze strategii wykorzystywaną w tym procesie może być podejście konstruktywistyczne, gdzie sytuacja dydaktyczna staje się pretekstem do analizy i rozmowy na temat tego, co się zdarzyło, co było mocną, a co słabą stroną, co zadziałało, a co nie i nad czym trzeba popracować. W rozmowie tej ewaluator pozostaje w roli tutora zadającego pytania i kierującego rozmową w taki sposób, by to hospitowany wskazał swoje mocne strony, ale i „odkrył” te słabe oraz zastanowił się, co i jak może/chce doskonalić, jakiego wsparcia będzie potrzebował i w jakim czasie ma zamiar aplikować zaprojektowane zmiany. Podejście coachingowo-tutoringowe może się okazać bardzo pomocne w kształtowaniu świadomości własnych zasobów (w tym kompetencji), motywacji do ich rozwoju i wdrażania zmian w proces dydaktyczny oraz poczucia odpowiedzialności za ten proces. Przykład takiego podejścia opisuje M. Omingo [2014], która w procesie ewaluacji wykorzystywała technikę pogłębionych, refleksyjnych pytań. Na podstawie notatek z hospitacji konstruowała pytania do prowadzących zajęcia, które wysyłała im pocztą mejlową. Nauczyciele mieli kilka dni na udzielenie odpowiedzi, refleksję i analizę tego, co miało miejsce. W trakcie pohospitacyjnego spotkania powracano do tych kwestii i dyskutowano, wspólnie opracowując możliwości zmian i ich aplikacji. Interesujący jest fakt, że w większości przypadków, jak zaobserwowała M. Omingo [2014], wnioski, do których dochodzili nauczyciele, pokrywały się z ocenami ewaluatorów. Zakłada się także, że motywacja do zmian i poczucie odpowiedzialności za ten proces były zdecydowanie na wyższym poziomie, aniżeli

w przypadku nauczycieli, którym narzuca się gotowe rozwiązania edukacyjne do wdrożenia.

Podsumowanie

O jakości kształcenia w szkole wyższej mówi się bardzo dużo. O tym, że o jakość trzeba dbać i ją podnosić przekonani są wszyscy interesariusze uczelni, ale jeśli przyrzeć się konkretnym działaniom podejmowanym na uniwersytetach i w innych szkołach wyższych, to często ma się wrażenie, że podnoszenie tej jakości odbywa się głównie w dokumentacji: w statutach, strategiach rozwoju uczelni, sylabusach, raportach i wielu innych sprawozdaniach, na przykład z ewaluacji zajęć dydaktycznych. W większości przypadków jest to jednak ewaluacja jednostronna – opinie studentów o zajęciach dydaktycznych, które w postaci danych statystycznych niewiele mówią o kompetencjach dydaktycznych poszczególnych nauczycieli, ich mocnych i słabych stronach w projektowaniu i prowadzeniu zajęć. Hospitacje zajęć, które teoretycznie mogłyby stanowić jakościowe uzupełnienie dla danych ilościowych, w praktyce rzadko są prowadzone w taki sposób, aby wspierać rozwój nauczycieli i pomagać im w doskonaleniu i uzupełnianiu tych umiejętności. Z reguły są odpowiedzią na kolejny formalny wymóg [por. Pratt 1997]. Nauczycielom brakuje motywacji do rozwoju tych kompetencji, zwłaszcza że na uczelniach doceniane są głównie osiągnięcia naukowe i one przesądzają o awansie i rozwoju kariery zawodowej pracowników naukowo-dydaktycznych. Sami nauczyciele przyznają, że chcieliby mieć więcej czasu na pracę naukową (82,5%) oraz że ich praca dydaktyczna na uczelni jest najmniej doceniana (52,1%). Tylko 40% deklaruje, że ważne jest dla nich doskonalenie się w obszarze dydaktyki, a 78,7% uznaje za najistotniejsze rozwijanie się w obszarze dziedziny nauki, jaką się zajmują³. Takie podejście wynika z faktu, że w świadomości nauczycieli ich rola jako naukowców jest ważniejsza aniżeli dydaktyków. Wielu z nich nie ma potrzeb rozwoju swojego warsztatu dydaktycznego, pozostając na etapie „nieświadomej kompetencji” (nie wiem, że nie wiem/nie potrafię). Formatywna ewaluacja zajęć, ewaluacja jakościowa oraz ewaluacja pochodząca z różnych źródeł pozwoliłaby większości z nich przejść na poziom „świadomej niekompetencji” (wiem, czego nie wiem), a wielu także na poziom jeszcze wyższy, czyli „świadomej kompetencji” (gdy

³ Niepublikowane badania prowadzone przez zespół Katedry Edukacji i Rozwoju Kadr UEP pod kierunkiem prof. dr hab. Aldony Andrzejczak nt. tożsamości i roli nauczyciela akademickiego w ekonomicznym szkolnictwie wyższym (2013).

planuje się działania, poddaje je analizie i refleksji), a ostatecznie na poziomie „nieświadomej kompetencji” (gdy korzysta się z wiedzy i umiejętności w sposób wręcz nawykowy). Aby tak się stało, konieczne są konkretne działania systemowe zmierzające do zmiany świadomości nauczycieli, zmiany kultury organizacyjnej uczelni wyższej, systemu motywowania i wynagradzania nauczycieli akademickich, szkoleń, doradztwa metodycznego oraz jakościowej ewaluacji zajęć, które przyczyniłyby się do rozwoju kompetencji profesjonalnych nauczycieli, wpływając tym samym na szeroko rozumianą jakość kształcenia na uczelni wyższej. Jeśli chcemy poprawić jakość procesu dydaktycznego, nie możemy tylko o tym mówić, musimy podjąć konkretne działania, które będą temu służyć, przyczyniając się do bardziej efektywnego wykonywania zawodu nauczyciela i wspierając przede wszystkim uczenie się i rozwój studenta.

Bibliografia

- Andrzejczak, A., 2012, „Sukcesy” i „porażki” w kształceniu studentów na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu, w: Andrzejczak, A. (red.), *Dylematy i wyzwania kształcenia ekonomistów w szkołach wyższych*, Zeszyty Naukowe, nr 240, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań, s. 32–51.
- Andrzejczak, A., Wach-Kąkolewicz, A., 2010, *Postawy i oczekiwania studentów I roku UEP wobec studiowania na uczelni wyższej*, Edukacja Ekonomistów i Menedżerów. Problemy. Innowacje. Projekty, nr 2(16), s. 87–108.
- Angelo, T.A., Cross, K.P., 1993, *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Bauman, T., 2003, *Zagrożenia tożsamości uniwersytetu*, w: Ładyżyński, A., Raińczuk, J. (red.), *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności*, Kraków.
- Czerepaniak-Walczak, M., 2013, (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Deklaracja Bolońska, Szkolnictwo wyższe w Europie*, 1999, http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/1999_PL_Bologna_Declaration.pdf [dostęp: 20.09.2014].
- Diagnoza Szkolnictwa Wyższego w Polsce*, 2009, Ernst & Young, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/fa5b19e372e1bed45db817b8380c8468.pdf [dostęp: 20.09.2014].
- Fink, L.D., 1995, *Evaluating Your Own Teaching*, w: Seldin, P. (ed.), *Improving College Teaching*, Anker Publishing Company, Bolton.

- Jelonek, M., Skrzyńska, J., 2010, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – uwagi wstępne*, w: Przybylski, W., Rudnicki, S., Szwed, A. (red.), *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, Wyższa Szkoła Europejska im. Ks. Józefa Tischnera, Kraków.
- Omingo, M., 2014, *Using Reflective Questions. A Feed-forward Process within Peer Support of Observation of Teaching*, http://www.iced2014.se/proceedings/1283_Omingo.pdf [dostęp: 16.09.2014].
- Pratt, D.D., 1997, *Reconceptualizing the Evaluation of Teaching in Higher Education*, Higher Education, Kluwer Academic Publishers, the Netherlands, vol. 34, s. 23–44.
- Ramsden, P., 1992, *Learning to Teach in Higher Education*, Routledge Falmer, London and New York.
- Ramsden, P., Dodds, A., 1989, *Improving Teaching and Courses: A Guide to Evaluation*, Center for the Study of Higher Education, Parkville.
- Raport OECD Education at a Glance, 2014, <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf> [dostęp: 20.09.2014].
- Ratajczak, M., 2007, *Jakość szkolnictwa ekonomicznego. Wyższe szkolnictwo ekonomiczne w dobie przemian*, www.pte.pl/pliki/0/247/PTE%20Kongres%20Ratajczak.ppt [dostęp: 4.04.2013].
- Ryegård, Å., Apelgren, K., Olsson, T., 2010, *About the Project – Background, Organisation and Results*, w: Ryegård, Å., Apelgren, K., Olsson, T., *Swedish Perspective on Pedagogical Competence*, Division for Development of Teaching and Learning, Uppsala University, Uppsala.
- Sławecki, B., Wach-Kąkolewicz, A., 2012, „Chcemy pracy!” – motywacje i oczekiwania studentów wobec uczelni ekonomicznych, *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów. Problemy. Innowacje. Projekty*, nr 3(25), s. 149–165.
- Strategia Szkolnictwa Wyższego 2010–2020. Projekt środowiskowy*, 2009, KRASP, FRP, UW, Warszawa, <http://www.frp.org.pl/pliki/strategiai.pdf> [dostęp: 20.09.2014].
- Studencka Marka, 2014, *Współczynnik solaryzacji – szkolnictwo wyższe*, <http://www.studenckamarka.pl/serwis.php?s=73&pok=1922> [dostęp: 20.09.2014].
- Wach-Kąkolewicz, A., 2013, *Rozwój kompetencji pedagogicznych nauczycieli akademickich – potrzeby i działania*, *Neodidagmata*, nr 35, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 3–20.
- Wach-Kąkolewicz, A., 2014, *Wyniki badania opinii studentów o zajęciach dydaktycznych*. Konferencja Dydaktyczna UEP, Poznań.