

Dariusz Stępkowski

Instytut Pedagogiki

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID: 0000-0002-6855-1517

Pozoracja i dezorientacja doktorantów w przygotowaniu do nauczania akademickiego (studium przypadku)

Streszczenie

W artykule zaprezentowano wyniki badania przeprowadzonego w latach 2020–2024 w kontekście kursu przygotowującego doktorantów Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie do nauczania akademickiego. Celem badania była eksploracja zadań identyfikowanych przez doktorantów jako należące do zakresu pracy dydaktycznej nauczyciela akademickiego oraz weryfikacja umiejętności różnicowania między czynnościami edukacyjnymi a nieedukacyjnymi i projektowania nauki studentów zorientowanej na (samo)kształcenie. W badaniu posłużono się strategią zanurzeniowego pojedynczego studium przypadku. Do zgromadzenia i przeanalizowania materiału badawczego zastosowano metody mieszane: ilościowe i jakościowe. Wnioski z badania wskazują, że doktoranci (1) nauczanie i uczenie się akademickie postrzegają jako pozorację polegającą na swoistej grze w studiowanie, (2) nie różnicują między czynnościami edukacyjnymi a nieedukacyjnymi oraz (3) nie dążą do zaangażowania studentów w studiowanie z uwzględnieniem (samo) kształcenia.

Słowa kluczowe: dydaktyka akademicka, nauczyciel akademicki, nauczanie, pozoracja, (samo)kształcenie

Summary

This article presents the results of a survey conducted between 2020 and 2024 in the context of a course preparing doctoral students at the Doctoral School of Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw for academic teaching. The aim of the study was to explore the tasks identified by doctoral students as appropriate for an academic teacher and to verify their skills to differentiate between educational and non-educational activities and to design student learning oriented towards (self-

education. The author used an immersive single case study strategy. Mixed methods – quantitative and qualitative – were used to collect and analyze data. The conclusions of the study indicate that doctoral students (1) perceive academic teaching and learning as a poseurism expressed in a kind of game between students and lecturer, (2) do not differentiate between educational and non-educational activities, and (3) do not design tasks that engage students in their studies, taking into account (self-education).

Keywords: academic didactics, university teacher, teaching, poseurism, (self)education

Notka o autorze

Dariusz Stępkowski – doktor habilitowany, zatrudniony na stanowisku profesora uczelni na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Adres email: d.stepkowski@uksw.edu.pl. Adres do korespondencji: ul. Wóycickiego 1/3, budynek 15, 01-938 Warszawa.

Wprowadzenie

Mimo że studia doktoranckie w coraz mniejszym stopniu kończą się zdobyciem zatrudnienia w Akademii (Kwiek, 2016, ss. 467-477), w niedawnej reformie szkolnictwa wyższego zagwarantowano (jeszcze) doktorantom możliwość odbywania „praktyk zawodowych w formie prowadzenia zajęć [dydaktycznych – dop. D.S.] lub uczestniczenia w ich prowadzeniu” (Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, art. 201 ust. 5). Formę realizacji tego zadania ustawodawca pozostawił w gestii organów prowadzących szkoły doktorskie, które od 2019 roku stały się zwyczajną formą odbywania studiów doktoranckich.

W Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (UKSW) przygotowaniu doktorantów do prowadzenia zajęć dydaktycznych nadano postać konwersatorium. Opatrzono je atrakcyjną nazwą „nowoczesne metody prowadzenia zajęć dydaktycznych”. Konwersatorium ma charakter obligatoryjny i obejmuje 60 godzin dydaktycznych realizowanych przez dwa semestry na drugim roku studiów doktoranckich. Jego uczestnicy powinni osiągnąć dwa efekty uczenia się, które zostały ustalone w oparciu o ósmy poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji. Przez przygotowanie i prowadzenie zajęć dydaktycznych przyszli akademicy mają, po pierwsze, zdobywać inspirację do rozwoju własnego i zaszczepiać ją studentom oraz po drugie, nauczyć się planować i organizować nauczanie z wykorzystaniem nowoczesnych metod i narzędzi dydaktycznych. Każdy semestr kończy się zaliczeniem na ocenę, za które doktorant uzyskuje 3 punkty ECTS (*Program Kształcenia w Szkole Doktorskiej...*).

W latach 2020–2024 kierownictwo Szkoły Doktorskiej UKSW powierzyło autorowi niniejszego artykułu prowadzenie wskazanego powyżej konwersatorium w pierwszym semestrze jako kursu propedeutycznego. Miał on na celu, po pierwsze, zaznajomienie doktorantów z podstawami dydaktyki akademickiej i po drugie, przećwiczenie z pomocą funkcjonalności dostępnych na platformie MS Moodle przyjętej podstawowej zasady pracy dydaktycznej ze studentami – ukierunkowanie studiowania na (samo)kształcenie.

Poniższy artykuł składa się z czterech punktów. W pierwszym naszkicowano założenia teoretyczne programu kursu. Drugi punkt zawiera prezentację metodologii przeprowadzonego badania. W następnym punkcie omówiono dane ilościowe i jakościowe zgromadzone w trakcie wykonywania czynności badawczych. W czwartym zaprezentowano wyniki uzyskane w badaniu i poddano je dyskusji ze względu na przyczyny pozoracji i dezorientacji doktorantów uczestniczących w kursie dydaktyki akademickiej.

Kurs propedeutyczny dydaktyki akademickiej

Szczegóły programu jednosemestralnego kursu propedeutycznego zawiera karta przedmiotu dostępna w Uniwersyteckim Systemie Organizacji Studiów (USOS) (Stępkowski b.r.). Kurs został opracowany w oparciu o koncepcję dydaktyki nauki Dietricha Bennera (2021). Wyrażenie „dydaktyka nauki” zawiera wskazanie na trzy elementy integralnie powiązane ze sobą w każdej formie kształcenia. Są to: czynności nauczania, czynności uczenia się i wiedza naukowa jako przedmiot interakcji między nauczającym a uczącym się. D. Benner (2021, s. 16) wyjaśnia, że nie chodzi mu „o faworyzowanie nauczania kosztem uczenia się [ani odwrotnie – uczenia się kosztem nauczania, dop. D.S.], lecz o ponowne odkrycie specyfiki procesu (samo)kształcenia dokonującego się w trakcie nauczania szkolnego”. To ostatnie obejmuje jego zdaniem wszystkie etapy zdobywania przez uczącego się autonomii w zakresie poznania naukowego – od wyższych klas szkoły podstawowej aż po kształcenie akademickie.

Patrząc z powyższego punktu widzenia, działanie dydaktyczne w szkole wyższej jest co do zasady takie samo jak działanie dydaktyczne na niższych poziomach edukacji. Polega ono na celowym inicjowaniu procesu, który omawiany autor oznaczył niemieckim terminem *Bildung*. Termin ten został oddany na język polski słowem „(samo)kształcenie”. W tym neologizmie odzwierciedla się złożony charakter pojęcia *Bildung*. Wyraża ono tranzycję, która dokonuje się w trzech zakresach: dyscypliny, nauczania i kierowania (Benner 2015, ss. 233–350). Tranzycja ta polega na

przeobrażaniu początkowo biernej recepcji czynności edukacyjnych docierających do podmiotu kształcącego się niejako z zewnątrz w autonomiczne czynności własne – odpowiednio samodyscyplinowanie, uczenie się i kierowanie samym sobą (Benner, 2021, ss. 63–107). Ponieważ te ostatnie nie podlegają już zewnętrznemu oddziaływaniu, można je uznać za nieedukacyjne.

Polski zapis „(samo)kształcenie” przeciwstawia się potocznemu mniemaniu, jakoby dydaktyka traktowała wyłącznie o nauczaniu (kształceniu przez innych) lub uczeniu się (samokształceniu). Jak wynika z przytoczonego na początku tego punktu cytatu, działanie dydaktyczne obejmuje dwa podmioty i dwie czynności, które tylko wtedy prowadzą do nabycia przez uczącego się kompetencji naukowych, gdy zostaną właściwie zestrojone. Jak słusznie twierdzi Teresa Bauman (2003, s. 807), iluzją jest przekonanie, że przez naśladowanie mistrzów można nauczyć się pracy dydaktycznej. Zestrojenie czynności edukacyjnych i nieedukacyjnych nie dokonuje się bowiem intuicyjnie, lecz ma charakter świadomego i celowego działania na rzecz wypracowania kompetencji naukowych w podmiocie kształcącym się, w tym wypadku jest nim każdy student.

W powyższym kontekście należy odczytywać trzy typy zadań, jakie wyodrębnił D. Benner (2021, s. 316): zadania dydaktyczne, zadania kontrolne i zadania testowe (kompetencyjne). Pierwszy typ służy nauczającemu do wprowadzania nowej treści i równocześnie daje mu możliwość upewnienia się o właściwym jej odczytaniu przez uczącego się. Drugi typ obejmuje zadania, w których „uczący się ma zaprezentować postawiony problem w świetle wiedzy przedmiotowej i przepracować go zgodnie z zasadami obowiązującymi w danej nauce” (Benner, 2021, s. 320). Do nabywania kompetencji naukowych we właściwym tego słowa znaczeniu, a więc jako kreatywnego obchodzenia się ze zdobytą wiedzą, służą zadania testowe (kompetencyjne), które są „ukierunkowane na specjalistyczną wiedzę i umiejętności przedmiotowe, a także różnorodne typy wiedzy naukowej, często dodatkowo skorelowane [...] przynajmniej z dwoma obszarami działania i odpowiadającymi za nie subsystemami społecznymi” (Benner, 2021, s. 321). Wymienione trzy typy zadań wnoszą nieredukowalny wkład w ugotowanie studium do nauki i dlatego „ważne jest zagwarantowanie połączenia między nimi i nieumieszczanie ich w żadnych układach – hierarchicznym czy linearnym” (Benner, 2021, s. 321).

Kurs propedeutyczny miał w czterech edycjach zbliżony przebieg i obejmował trzy etapy. Pierwsze dwa-trzy spotkania były poświęcone omówieniu dydaktyki nauki w zaprezentowanym powyżej rozumieniu. Podczas kolejnych trzech-czterech spotkań w centrum uwagi znajdowały się niektóre problemy współczesnej dydaktyki szkoły

wyższej, które były poddawane refleksji z wykorzystaniem poznanej koncepcji. Na pozostałych spotkaniach odbywało się szkolenie z wybranych funkcjonalności MS Moodle, które wypróbowywano w planowaniu zadań dydaktycznych ukierunkowanych na inicjowanie i rozwijanie w studentach (samo)kształcenia.

Metodologia badania

Badanie zaplanowano i przeprowadzono w oparciu o podejście badawcze, które zostało zaproponowane przez British Educational Research Association (BERA) w 2018 roku i wyraża się w formule językowej „badanie bliskie praktyce” (ang. *close-to-practice research*). W podejściu tym prowadzenie badań edukacyjnych ma służyć nie tyle zdobywaniu wiedzy *about education* (‘na temat edukacji’), ile raczej *for education* (‘dla edukacji’) (Wyse i in., 2018, 2021a, 2021b). Wycelowanie eksploracji badawczej na praktykę edukacyjną powinno prowadzić do zidentyfikowania jej silnych i słabych strony, a przez to utorować drogę do podnoszenia jakości pracy dydaktycznej/pedagogicznej. W tym sensie badanie bliskie praktyce zbliża się do ewaluacji i autoewaluacji (Mizerek, 2010, 2017).

Prowadzący kurs, który jednocześnie pełnił rolę badacza, wyznaczył sobie do osiągnięcia trzy cele. Celem eksploracyjnym było ustalenie zadań identyfikowanych przez doktorantów jako należące do zakresu pracy dydaktycznej nauczyciela akademickiego. Oba następne cele miały charakter weryfikacyjny i polegały na skontrolovaniu posiadania przez doktorantów umiejętności, po pierwsze, różnicowania między czynnościami edukacyjnymi a nieedukacyjnymi i po drugie, projektowania nauki studentów zorientowanej na (samo)kształcenie.

W badaniu posłużono się strategią (schematem) studium przypadku (Rubacha, 2008, ss. 329–335; Yin, 2015). Podążając za definicją przypadku R.K. Yina (2015, s. 271), za główną jednostkę analizy (przypadek) został uznany proces nabywania przez doktorantów uczestniczących w kursie wiedzy i umiejętności koniecznych do uczenia studentów nauki (Stępkowski i in., 2020). W ramach tej jednostki zostały wyodrębnione trzy „zanurzone jednostki analizy” (Yin, 2015, s. 273): (1) zadania należące do zakresu pracy dydaktycznej nauczyciela akademickiego, (2) różnicowanie w ramach działania dydaktycznego między czynnościami edukacyjnymi a nieedukacyjnymi oraz (3) nakierowywanie nauki studentów na (samo)kształcenie.

Na kanwie wskazanych powyżej trzech zanurzonych jednostek analizy sformułowane zostały następujące szczegółowe pytania badawcze: (1) Co stanowi dominantę pracy

dydaktycznej nauczyciela akademickiego? (2) Jaki model myślowy przyświeca doktorantom przy różnicowaniu i wiązaniu ze sobą czynności edukacyjnych i nieedukacyjnych? (3) Jakimi zadaniami zamierzają doktoranci inicjować i rozwijać u studentów (samo)kształcenie?

Do zbierania danych odnoszących się do pierwszej jednostki analizy posłużono się metodą ankiety (Rubacha, 2008, ss. 173–178). Autorski kwestionariusz ankiety składał się z 5 pytań socjodemograficznych i 44 stwierdzeń przyporządkowanych do następujących obszarów tematycznych: zarządzanie procesem dydaktycznym, wspieranie uczenia się studentów, tworzenie treści kształcenia i ocenianie.

W ramach drugiej jednostki analizy badacz zgromadził dane jakościowe z użyciem metody biograficznej, znanej również jako metoda dokumentów osobistych (Babbie, 2009). W celu wywołania wypowiedzi na temat różnicy między czynnościami edukacyjnymi a nieedukacyjnymi oraz sposobów wiązania tych czynności ze sobą, doktoranci zostali poproszeni o zidentyfikowanie w swoich przeżyciach biograficznych „zdarzenia krytycznego” (Tripp, 1996) dotyczącego dowolnej sytuacji dydaktycznej, w której występowali jako osoba nauczana lub nauczająca, i zrekonstruowania go w formie eseju zawierającego opis zdarzenia i analizę przeprowadzoną z użyciem poznanych kategorii naukowodydaktycznych.

Do zgromadzenia danych na temat trzeciej jednostki analizy badacz posłużył się metodą portfolio, czyli wytwarzania i gromadzenia artefaktów. W tym wypadku artefaktami były zadania dla studentów, które doktoranci przygotowywali w trakcie zapoznawania się z funkcjonalnościami aplikacji MS Moodle w trzeciej części kursu.

Do przeanalizowania materiału badawczego zebranego w postaci danych ilościowych posłużono się metodami opisu i wnioskowania statystycznego (Rubacha, 2008, ss. 203-258; Józefacka i in., 2023), natomiast wobec danych jakościowych zastosowano analizę biograficzną i narracyjną (Gibbs, 2011, ss. 107-132) oraz metodę współwystępowania kodów. Przy opracowywaniu dokumentów tekstowych posłużono się oprogramowaniem komputerowym ATLAS.ti.

Przebieg czasowy badania wyglądał w czterech edycjach kursu porównywalnie. Po pierwszym spotkaniu doktoranci byli proszeni o wypełnienie kwestionariusza ankiety, który prowadzący kurs przygotował w formularzu Google z użyciem techniki CAWI (ang. *Computer Assisted Web Interviewing*) i udostępnił przy pomocy linku. Wyniki były prezentowane i komentowane na najbliższym spotkaniu, wyznaczając punkt wyjścia procesu nabywania wiedzy i umiejętności naukowodydaktycznych. Druga jednostka analizy była poddawana penetracji badawczej po zrealizowaniu pierwszej

części kursu, w której doktoranci poznawali główne kategorie Bennerowskiej koncepcji dydaktyki nauki. Badanie trzeciej jednostki analizy odbywało się na zakończenie kursu. W poniższej tabeli przedstawiono wykaz zgromadzonego materiału badawczego.

Tabela 1. Źródła i liczebności zebranego materiału badawczego

Rocznik studiów doktoranckich	Źródło materiału badawczego						Razem	
	ankieta		esej		portfolio			
	N	%	N	%	N	%	N	%
2023/24	38	80,9	47	100	47	100	132	100
2022/23	27	100	27	100	27	100	81	100
2021/22	18	52,9	34	100	34	100	86	100
2020/21	15	93,8	16	100	16	100	37	100
Razem	98	82,4	119	100	119	100	336	100

Źródło: opracowanie własne.

Łącznie zebrano 336 dokumentów. Eseje zawierające zdarzenia krytyczne i portfolio udało się pozyskać od wszystkich uczestników kursu. Wynikało to stąd, że ich wykonanie było podstawą do zaliczenia pierwszego semestru i uzyskania oceny z konwersatorium. Kwestionariusz ankiety wypełniło średnio 82,4 proc. badanych, przy czym najmniejszy odsetek stanowili doktoranci z rocznika 2021/22, a największy z 2022/23.

Jak wspomniano powyżej, badanie zostało przeprowadzone czterokrotnie. Jego uczestnikami byli doktoranci immatrykulowani w Szkole Doktorskiej UKSW i znajdujący się na drugim roku studiów. Z oczywistych względów dobór próbki badawczej musiał być nielosowy celowy (Rubacha, 2008, s. 124). W poniższej tabeli przedstawiono ich charakterystykę ze względu na rocznik studiów i ścieżkę kształcenia.

W badaniu wzięło udział łącznie 119 osób, z tego 63 (52,9 proc.) były to kobiety. Największy odsetek stanowili doktoranci z rocznika 2023/24 – 39,5 proc., a najmniejszy z rocznika 2020/21 – 13,4 proc. Pod względem ścieżki kształcenia najliczniejszą grupę tworzyli przygotowujący doktorat w naukach prawnych – 23 osoby (19,3 proc.), a najmniej liczną – w naukach chemicznych – 2 osoby (1,7 proc.).

Tabela 2. Charakterystyka uczestników badania

rocznik	ścieżka kształcenia																								Razem				Ogółem	
	FI		NP		PS		AR		PE		PA		NT		SO		PK		LI		NCH		HS		kobiety		mężczyźni			
	k	m	k	m	k	m	k	m	k	m	k	m	k	m	k	m	k	m	k	m	k	m	k	m	N	%	N	%	N	%
2023/24	1	1	7	9	1	2	1	2	2	1	1	3	3	2	2	0	0	3	3	1	0	1	0	1	21	33,3	26	46,4	47	39,5
2022/23	1	0	1	2	2	2	0	0	1	0	0	0	2	1	0	0	1	1	4	2	0	0	0	1	15	23,8	9	16,1	24	20,2
2021/22	3	0	1	3	6	3	1	0	2	1	0	0	0	2	0	0	3	1	3	1	0	0	0	2	19	30,2	13	23,2	32	26,9
2020/21	0	1	0	0	1	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	2	3	1	0	1	0	1	8	12,7	8	14,3	16	13,4
Razem	5	2	9	14	10	10	2	2	7	2	1	3	5	5	2	0	5	7	13	5	0	2	0	5	63	100	56	100	119	100
Ogółem	7 (5,9%)		23 (19,3%)		20 (16,8%)		4 (3,4%)		9 (7,6%)		4 (3,4%)		10 (8,4%)		2 (1,7%)		12 (10,1%)		18 (15,1%)		2 (1,7%)		5 (4,2%)		52,9%		47,1%			

Źródło: opracowanie własne. Oznaczenia ścieżek kształcenia: FI – filozofia, NP – nauki prawne, PS – psychologia, AR – archeologia, PE – pedagogika, PA – nauki o polityce i administracji, NT – nauki teologiczne, SO – nauki socjologiczne, PK – prawo kanoniczne, LI – literaturoznawstwo, NCH – nauki chemiczne, HS – historia.

Wyniki badania

W tym punkcie zostaną zaprezentowane dane ilościowe i jakościowe, które zebrano w trakcie badawczego eksplorowania poszczególnych jednostek analizy studium przypadku. Pierwszą jednostką była eksploracja czynności należących do zakresu pracy dydaktycznej nauczyciela akademickiego. Jak wspomniano powyżej, narzędziem do gromadzenia danych był kwestionariusz ankiety, w którym stwierdzenia przedstawione doktorantom do zaznaczania obejmowały cztery obszary tematyczne: zarządzanie procesem dydaktycznym, wspieranie uczenia się studentów, tworzenie treści kształcenia i ocenianie. Uzyskane wyniki zostały poddane obróbce przy użyciu oprogramowania statystycznego JASP for Windows, w wersji 0.18.3.0. Postępowanie analityczne składało się z dwóch etapów. Najpierw przeprowadzono analizę podstawowych statystyk opisowych, a następnie eksploracyjną analizę czynnikową (Rubacha, 2008, ss. 203–258). Za poziom istotności statystycznej przyjęto klasyczny próg $\alpha = 0,05$.

W pierwszym etapie okazało się, że pozycjom specyfikującym wymienione powyżej obszary pracy dydaktycznej brakowało istotności statystycznej. Jedną z możliwych przyczyn takiego stanu rzeczy była nieproporcjonalnie mała liczba respondentów – 98 (por. Tab. 1) w stosunku do liczby pozycji testowych (44). Żeby mimo wszystko sprawdzić model zależności między zmiennymi uobecniający się w zebranych materiale badawczym, przeprowadzono eksploracyjną analizę czynnikową. W tym celu posłużono się rotacją VARIMAX i metodą MINRES (wyodrębniania reszt minimalnych).

Usunięto obserwacje, w których ładunki nie zawierały żadnego czynnika lub kilka na raz. Dla ładunku czynnikowego przyjęto 0,4 jako wartość graniczną, a dla niepowtarzalności – 0,5. Uwzględniono również korelację poszczególnych ładunków, przyjmując za punkt odcięcia wartość 0,3. W tak zmodyfikowanym materiale badawczym wyniki testu sferyczności Bartletta okazały się istotne statystycznie: $\chi^2(253) = 577,85$; $p < 0,001$, a wartość współczynnika KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), nazywanego także miarą adekwatności doboru zmiennych, wyniosła 0,580.

Do uzyskanego w powyższy sposób modelu z 44 pierwotnych pozycji weszły tylko 23, co stanowi 52,7 proc. Model ten tworzą cztery czynniki (por. Tab. 3). Do ich nazwania badacz posłużył się słowem „pozoracja”. Słowo to jest spokrewnione ze słowami „pozór” i „pozoranctwo”, których dość często używa się we współczesnych opracowaniach pedagogicznych do oznaczenia stanu odbiegającego od oczekiwań lub/i założeń (Kwieciński, 1995; Dudzikowa, 2013; Nowak-Dziemianowicz, 2014; Kopeć, 2020). W dostępnym online *Wielkim słowniku języka polskiego* (Żmigrodzki [red.] b.r.) podano, że pozoracja niesie z sobą dwa znaczenia. Pierwsze odnosi się do ludzkich działań i wyraża „sytuację, w której ludzie z jakichś istotnych powodów mają zareagować tak, jakby była ona prawdziwa”. Drugie znaczenie sygnalizuje pejoratywną ocenę pracy wykonywanej jako „udawanie, że się coś robi lub czegoś doświadcza”.

Do uchwycenia specyfiki pozoracji uobecniającej się w zrekonstruowanym modelu warto sięgnąć po słowa Mieczysława Malewskiego (2018, s. 15), który o współczesnym kształceniu akademickim pisał następująco:

Jeżeli u podstaw akademickiej dydaktyki tkwi pozór, to praktyki studiowania ulegają teatralizacji. Studenci pozorują studiowanie, a wykładowcy legitymizują to poprzez egzaminy testowe, wcześniejsze udostępnianie zagadnień egzaminacyjnych, zastępowanie oryginalnych dzieł naukowych ich streszczeniami, redukcje listy lektur obowiązkowych itp. Zabiegi te gwarantują wszystkim akademicki sukces. Studenci zaliczają kolejne etapy cyklu kształcenia, sparametryzowani naukowcy uzyskują zaś wysokie notowania w studenckich ankietach konsumenckiego zadowolenia.

Pozoracja interpretowana w świetle powyższego fragmentu oznacza swoistą grę w studiowanie, w trakcie której jedna strona na bieżąco dostosowuje swoje działania do tego, co robi lub nie robi druga. Takie wzajemne „dopasowywanie się” przynosi wymierne korzyści obu grupom uczestniczącym w kształceniu akademickim – studentom i wykładowcom, ale nie ma nic wspólnego z nauczaniem ani uczeniem się nauki. W poniższej tabeli zaprezentowano wyniki wtórnej analizy eksploracyjnej omawianej ankiety.

Tabela 3. Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej pozoracji w czterech jej zakresach

Pozycje	Pozoracja				Niepowtarzalność
	pracy	aktywności	twórczości	współpracy	
Studenci unikają studiowania.	-0,650	0,039	0,007	-0,112	0,564
Ocena nie motywuje studenta do wysiłku.	0,621	0,096	-0,028	0,134	0,587
W ocenie wykładowca skupia się na błędach popełnionych przez studenta.	0,552	0,225	-0,316	0,138	0,526
Dopiero w pracy zawodowej student będzie rozwiązywał prawdziwe problemy.	0,535	0,129	0,047	-0,073	0,689
Stosowanie nowych technologii informacyjnych wymaga od wykładowcy dodatkowego wysiłku.	0,480	-0,096	0,008	-0,126	0,745
Stawianie wymagań powoduje niechęć do wykładowcy.	0,457	0,385	0,052	-0,021	0,640
Student studiuje przede wszystkim w domu.	0,433	0,189	0,022	0,246	0,715
Wykładowca nie musi być ekspertem, ale musi umieć nauczać.	0,433	-0,125	0,005	-0,016	0,797
Pytanie studenta świadczy o niezrozumieniu czegoś i potrzebie ponownego wytłumaczenia.	-0,403	0,014	-0,018	-0,170	0,808
Do zadań wykładowcy nie należy motywowanie studentów do studiowania.	-0,082	0,622	-0,099	0,130	0,580
Wykładowca nie może popełnić błędu.	0,046	0,531	-0,078	-0,071	0,705
Każdy studiuje „na własny rachunek”.	0,095	0,485	0,026	0,023	0,754
Wykładowca może wymagać tylko tego, co „przerobił” na zajęciach.	-0,037	0,472	0,029	0,042	0,773
Wiedza naukowa rozpoczyna się dopiero na studiach doktoranckich.	0,104	0,467	-0,033	-0,161	0,744
Nowe technologie informacyjne pomagają studentom w nauce.	0,021	-0,184	0,588	0,155	0,596
W trakcie zajęć dydaktycznych wykładowca tworzy nowe koncepcje i teorie naukowe.	-0,069	0,038	0,521	0,057	0,720
Wykładowca musi zachowywać dystans wobec studentów.	-0,158	0,147	-0,500	0,095	0,694
Ambitni studenci mobilizują innych do studiowania.	-0,027	0,063	0,450	0,179	0,761
Najczęstszym powodem konfliktów między wykładowcą a studentami są oceny.	-0,045	0,375	0,453	-0,042	0,650
Trzeba angażować studentów w badania naukowe.	0,035	-0,139	0,277	0,604	0,537

Pozycje	Pozoracja				Niepowtarzalność
	pracy	aktywności	twórczości	współpracy	
Wykładowca nie może zmieniać wymagań ani kryteriów oceniania.	0,235	0,066	-0,178	0,597	0,553
Zajęcia mają przybliżać studentów aktualny stan wiedzy.	-0,033	-0,068	0,234	0,546	0,641
Nieliczni wykładowcy wykonują swój zawód z pasją.	0,397	0,108	0,025	0,408	0,664
Wartość własna	3,67	2,59	2,23	1,69	-
Proporcja wariancji	0,12	0,08	0,07	0,06	-
Alfa Cronbacha	0,76	0,69	0,61	0,61	-

Źródło: opracowanie własne.

Na uwagę zasługuje fakt, że z wyjątkiem czwartego zakresu – pozoracji współpracy, we wszystkich pozostałych pozycjach tworzące dany czynnik werbalizują badany stan rzeczy z dwu perspektyw naraz – wykładowcy i studenta. W pierwszym zakresie odnosi się to do pozoracji pracy. Mimo że doktoranci wcale nie uważali, że studenci unikają studiowania – wprost przeciwnie, wartość -0,650 świadczy, że znaczna ich część odrzucała takie stwierdzenie – to jednak przyznali, że pytania stawiane przez studentów nie wynikają z niezrozumienia czegoś i potrzeby ponownego wyjaśnienia, lecz z chęci zyskania na czasie przez przeciąganie jałowej dyskusji z wykładowcą. Żeby pogodzić ze sobą te dwie opinie (zapewne realistyczne), trzeba z góry założyć, że student, który sumiennie studiuje, nie ma żadnych pytań. Ale czy jest tak naprawdę?

Wartości własne drugiego i trzeciego zakresu pozoracji, tj. pozoracji aktywności i pozoracji twórczości, plasują się na zbliżonym poziomie i osiągają wartości liczbowe odpowiednio 2,59 i 2,23. Odstają one o jedną jednostkę na minus od pozoracji pracy i na plus od pozoracji współpracy. Oba omawiane zakresy mieszczą w sobie po pięć pozycji testowych. Ich analiza semantyczna wykazuje, że wykładowca i student pełnią w nich naprzemiennie funkcję agensa. Podobnie jak w pozoracji pracy, wartości liczbowe osiągają średni poziom, co świadczy moim zdaniem o mniej lub bardziej świadomym „temperowaniu”¹⁷ przez uczestników ankiety swojej oceny badanych stanów rzeczy.

Na tle pozostałych pozoracji współpracy jako czwarty zakres fenomenu pozoracji wydaje się pod względem wartości własnej najślabszy. Jego mierzona liczbowo

¹⁷ łac. *temperare* – ‘ogrzać umiarkowanie (=gorące oziębic, a zimne ogrzać)’, ‘umiarkować’, ‘powściągać’, ‘z umiarkowaniem używać’ (Kumaniecki, 1973, s. 496).

wartość wynosi o 2,17 razy mniej niż wartość liczbowa pierwszego zakresu, 0,65 razy mniej niż drugiego i 0,75 razy mniej niż trzeciego. Pozycje wchodzące w skład czwartego zakresu są wypowiedziami odnoszącymi się wyłącznie do wykładowcy. Ich „siła” mieści się w przedziale wartości średnich, co ponownie skłania do wniosku, że wyrażane w nich oczekiwania zostały świadomie stonowane.

Przechodząc do drugiej zanurzonej jednostki prezentowanego studium przypadku, warto przypomnieć, że analizowanie zgromadzonego materiału badawczego miało na celu weryfikację tego, czy doktoranci prawidłowo odróżniają w działaniu dydaktycznym czynności edukacyjne od nieedukacyjnych i czy posiadli umiejętność wiązania ich ze sobą. Dane umożliwiające udzielenie odpowiedzi na te pytania badacz zaczerpnął z esejów traktujących o zdarzeniach krytycznych z indywidualnych biografii doktorantów.

Czynności analityczne zostały przeprowadzone w trzech etapach. Najpierw eseje zostały posortowane na takie, które trafiały w wyznaczoną tematykę, i takie, których treść znajdowała się poza tematem. Ten zabieg wynikał ze wstępnej lustracji, podczas której okazało się, że spora część doktorantów niewłaściwie zrozumiała postawione zadanie (por. Tab. 6). Co prawda opisali oni traumatyczne wydarzenia, ale bez związku z działaniem dydaktycznym. Odrzucone eseje dotyczyły takich przeżyć, jak atak epilepsji u ucznia podczas lekcji (ZK-2020/21-14¹⁸), niespodziewana absencja współprelegenta na konferencji naukowej (ZK-2021/22-28) czy dysproporcja między teorią a praktyką w programie studiów magisterskich (ZK-2023/24-03).

Drugi etap postępowania analitycznego polegał na zidentyfikowaniu i oznaczeniu kodami treści merytorycznych w wypowiedziach doktorantów. Kodowaniu poddano fundamentalne rozróżnienie na czynności edukacyjne (CzE) i nieedukacyjne (CzNe). Odrębnymi kodami zostały oznaczone trzy możliwe obszary pedagogicznej praxis, w których te czynności są realizowane, a mianowicie: wychowanie jako dyscyplinowanie (D), wychowanie jako nauczanie (N) i wychowanie jako kierowanie (K). Żeby oznaczyć dwa odmienne sposoby wiązania ze sobą czynności edukacyjnych i nieedukacyjnych, badacz posłużył się kodami: „powiązanie niepartycypacyjne” (NP) i „powiązanie partycypacyjne” (P).

Pierwszy kod odnosił do wypowiedzi, w których doktoranci powodzenie lub niepowodzenie opisanego przez siebie zdarzenia tłumaczyli wyłącznie

¹⁸ Odwołanie do materiału źródłowego wygląda następująco: skrót typu dokumentu (ZK - zdarzenie krytyczne, PF - portfolio), rocznik studiów doktoranckich (2020/21, 2021/22, 2022/23, 2023/24) i kolejny numer dokumentu (01, 02, 03 itd.).

postępowaniem podmiotu pełniącego funkcję wychowawcy/opiekuna/nauczyciela/mentora/tutora. Jako partycypacyjne zostały uznane te wypowiedzi, w których efektywność czynności edukacyjnych była współdzielona między oba podmioty działania pedagogicznego – z jednej strony wychowawcę/opiekuna/nauczyciela/mentora/tutora, z drugiej zaś wychowanka/podopiecznego/ucznia/mentee/tutee. W sumie zastosowano siedem kodów, które mogły utworzyć osiemnaście układów pięcioelementowych według schematu: {CzE (DuNUK) $\xleftrightarrow{NPUP}$ CzNe (DuNUK)}.

W trzecim etapie sprawdzono, jakie konstelacje kodów rzeczywiście wystąpiły w materiale badawczym i określono ich charakter. Dzięki metodzie współwystępowania kodów wykazano zachodzenie współzależności między kodami oznaczającymi czynności edukacyjne i nieedukacyjne w dwu wariantach – o charakterze niepartycypacyjnym i partycypacyjnym. W poniższej tabeli zaprezentowano wyniki analizy dla pierwszego wariantu.

Tabela 4. Wyniki analizy współwystępowania kodów dla czynności edukacyjnych i nieedukacyjnych o charakterze niepartycypacyjnym

Typ czynności i obszar		Czynności edukacyjne niepartycypacyjne (CzE–NP)					
		Dyscyplinowanie (D) f = 22		Nauczanie (N) f = 64		Kierowanie (K) f = 7	
		f	c-c	f	c-c	f	c-c
Czynności nieedukacyjne niepartycypacyjne (CzNe–NP)	Dyscyplinowanie (D) f = 16	13	0,52	0	0	0	0
	Nauczanie (N) f = 32	0	0	27	0,39	0	0
	Kierowanie (K) f = 5	0	0	0	0	4	0,50

Źródło: opracowanie własne. Oznaczenia: c-c – wartość współczynnika współwystępowania (ang. co-occurrence), f – zaobserwowana liczebność (ang. frequency).

Warta podkreślenia jest symetryczność między obszarami ujawniania się kontaminacji czynności edukacyjnych niepartycypacyjnych i czynności nieedukacyjnych o tym samym charakterze. Wartości przyjmowane przez współczynnik współwystępowania mieszczą się w przedziale od 0,34 do 0,66. To oznacza średnie natężenie powiązania. Mimo że najwięcej współwystępujących kodów zaobserwowano w esejach traktujących o nauczaniu – 27, wyliczona dla nich wartość współczynnika wyniosła zaledwie 0,39. Pod tym względem wyżej uplasowały się opisy zdarzeń krytycznych

z obszaru dyscyplinowania i kierowania, których wartości wyniosły odpowiednio 0,52 i 0,50.

Z puli esejów obrazujących prowadzenie nauczania w sposób niepartycypacyjny wybrano jako przykład następującą relację:

Korzystając z pasji mojego ucznia, opracowałem specyficzną metodę nauczania. W pierwszej kolejności przedstawiałem chłopcu materiał historyczny, dopasowując moje wypowiedzi do charakterystycznych cech gry *Europa Universalis*. Następnie rozpoczynaliśmy etap utrwalania. Zadawałem chłopcu pytania i prosiłem o odpowiedzi. Jeżeli nie potrafił ich udzielić, modyfikowałem pytania. Jeżeli odpowiadał z błędami, korygowałem je tak, żeby ostatecznie doprowadzić go do poprawnych stwierdzeń. Finalnie chłopiec docierał do właściwych konkluzji, a przy tym wykonał pracę umysłową. (ZK-2020/21-16)

Powyższy opis został zaklasyfikowany do modelu niepartycypacyjnego, gdyż korepetytor traktował swojego ucznia jako biernego odbiorcę jego czynności edukacyjnych. Nie podejmował żadnych działań, żeby skłonić go do (samo)kształcenia. „Specyficzna metoda nauczania”, dzięki której udało mu się pozyskać uwagę ucznia, polegała na ćwiczeniu pytań i odpowiedzi. Ten w gruncie rzeczy prosty zabieg umożliwił nauczającemu przekazanie uczniowi pewnego zasobu wiedzy faktograficznej. Autor opisu uznał to za swój sukces. Podobne nastawienie wyłania się z opisów zdarzeń krytycznych zakwalifikowanych do obszaru dyscyplinowania i kierowania. Przykładem niech będzie następujący fragment:

[...] sama przygotowywałam jasełka. Wszystkie dziewczynki bardzo chciały dostać duże role i występować. Jednak w trakcie prób [...] bardzo rozrabiały i były głośne. [...] Postanowiłam więc, że dziewczynki, które w tym momencie nie grają, mają zająć się dekoracjami na jasełka. Efekt był taki, że było nadal głośno, a na dodatek dzieci ciągle przeszkadzały w próbach, żeby mi pokazać, jaką właśnie dekorację przygotowały. (ZK-2020/21-01)

Autorka powyższego opisu przyznaje, że w naszkicowanej sytuacji czuła się bezradna i do dziś nie wie, co miała wtedy zrobić. Jako rozwiązanie zasugerowała „zaangażowanie innej jeszcze osoby, która pilnowałaby porządku w grupie” (ZK-2020/21-01). W następnej tabeli przedstawiono wyniki analizy współwystępowania w materiale badawczym kodów oznaczających czynności edukacyjne skorelowane z czynnościami nieedukacyjnymi w sposób partycypacyjny.

Tabela 5. Wyniki analizy współwystępowania kodów dla czynności edukacyjnych i nieedukacyjnych o charakterze partycypacyjnym

Typ czynności i obszar		Czynności edukacyjne partycypacyjne (CzE–P)					
		Dyscyplinowanie (D) f = 4		Nauczanie (N) f = 29		Kierowanie (K) f = 4	
		f	c-c	f	c-c	f	c-c
Czynności nieedukacyjne partycypacyjne (CzNe–P)	Dyscyplinowanie (D) f = 11	4	0,36	1	0,03	0	0
	Nauczanie (N) f = 35	0	0	27	0,73	0	0
	Kierowanie (K) f = 7	0	0	1	0,03	4	0,57

Źródło: opracowanie własne. Oznaczenia: c-c – wartość współczynnika współwystępowania (ang. co-occurrence), f – zaobserwowana liczebność (ang. frequency).

W powyższej tabeli widać już na pierwszy rzut oka, że została przełamana sztywna granica między obszarami dyscyplinowania, nauczania i kierowania. Oba wyjątki stwierdzono w czynnościach edukacyjnych nauczania. W pierwszym wypadku odpowiedzią na nie są czynności nieedukacyjne dyscyplinowania, a właściwie samodyscyplinowania, w drugim – kierowania samym sobą. Z powodu ograniczonej objętości niniejszego artykułu nie ma miejsca na bardziej dogłębne rozważenie tych wyjątków.

Wracając do wskaźnika współwystępowania kodów, to w obszarze nauczaniu osiągnął on wartość liczbową 0,73, co oznacza silne powiązanie. Pozostałe dwie wartości – 0,36 dla dyscyplinowania i 0,57 dla kierowania – plasują się na poziomie średnim. Żeby zobrazować partycypacyjny charakter więzi łączącej czynności edukacyjne i nieedukacyjne, przedstawię tylko jeden przykład. W jednym z esejów opisano następujące zdarzenie:

Przez wiele lat udzielałam korepetycji z jednego z najtrudniejszych przedmiotów akademickich, czyli logiki. Przychodziło do mnie wiele zrezygnowanych osób, które uważały, że kompletnie nic nie rozumieją. Podczas korepetycji omawiałam zagadnienia, podawałam przykłady i rozwiązywałam zadania. Moment, w którym przekonywałam się, że studenci naprawdę nic nie rozumieją z tego, co do nich mówiłam, następował wówczas, gdy na pytanie, czy rozumieją, odpowiadali prawie automatycznie: „Tak, tak”. [...] Wtedy wracałam do początku, omawiałam bardzo szczegółowo przykłady i robiłam z nimi zadania. I w końcu wszystko stawało się jasne. (ZK-2023/24-04)

W powyższym opisie na szczególną uwagę zasługuje moment przełomowy/zwrotny, którego korepetytorka wielokrotnie doświadczyła w swojej pracy dydaktycznej. Z reguły następował on u uczącego się po fazie udawania uczenia się, kiedy to przyjmował wyjaśnienia bez zmagania się z problemem, o który właściwie chodziło. Doktorantka, gdy tylko zdemaskowała to udawanie, rozpoczynała pracę od początku, zamiast zadowolić się tzw. połowicznym sukcesem. Najwidoczniej zależało jej na nauce jako osiągnięciu rozumienia. Nie da się do tego dotrzeć bez partycypacji uczącego się i bez jego (samo)kształcenia.

Żeby określić stan rozpowszechnienia niepartycypacyjnego i partycypacyjnego modelu wiązania czynności edukacyjnych i nieedukacyjnych, zliczono liczbę użyć kodu symbolizującego dany typ w każdym z roczników doktorantów. Uwzględniono przy tym eseje mijające się z tematem, które potraktowano jako braki. Wyniki przeprowadzonej analizy zilustrowano w poniższej tabeli.

Tabela 6. Wyniki analizy liczebności esejów ze względu na typ powiązania czynności edukacyjnych i nieedukacyjnych

Rocznik studiów	Typ niepartycypacyjny		Typ partycypacyjny		Braki		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
2020/21	10	62,5	4	25	2	12,5	16	100
2021/22	11	34,4	15	46,8	6	18,8	32	100
2022/23	6	25	14	58,3	4	16,7	24	100
2023/24	11	23,4	20	42,5	16	34,1	47	100
Razem	38	31,9	53	44,6	28	23,5	119	100

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać w powyższej tabeli, na przestrzeni czterech lat liczba wypowiedzi zakwalifikowanych do typu niepartycypacyjnego spadła 2,7 razy – z 62,5 proc. w roczniku 2020/21 do 23,4 proc. w roczniku 2023/24. W tym samym czasie udział typu partycypacyjnego wzrósł 1,7 razy – z 25 proc. do 42,5 proc., przy czym w dwu wcześniejszych rocznikach proporcje wyglądały jeszcze bardziej korzystnie – w roczniku 2021/22 było ich 1,9 razy więcej, a w roczniku 2022/23 – 2,3. Warto zauważyć, że liczba esejów zakwalifikowanych jako „nie na temat” lub „obok tematu” zwiększyła się 2,7 razy – z 12,5 proc. w roczniku 2020/21 do 34,1 proc. w roczniku 2023/24.

W trzeciej jednostce analizy przedmiotem weryfikacji była umiejętność stawiania przez doktorantów zadań dla studentów ukierunkowanych na (samo)kształcenie. W celu pozyskania materiału badawczego zostały przeanalizowane projekty zajęć, które opracowali doktoranci na podstawie zdobytej wiedzy dydaktycznej i szkolenia w zakresie posługiwania się funkcjonalnościami aplikacji MS Moodle. Projekty te stanowiły jeden ze składników zaliczenia, stąd wykonali je wszyscy uczestnicy kursu (por. Tab. 1).

W analizie wykonanej na potrzeby badania nie chodziło o sprawdzenie umiejętności doktorantów w zakresie korzystania z nowoczesnych technologii informatycznych, lecz o ustalenie typu zadań, jakie przygotowali, żeby skłonić studentów do (samo)kształcenia rozumianego jako potrójna tranzycja w znaczeniu opisanym w pierwszym punkcie. W poniższej tabeli zestawiono wyniki przeglądu typów zadań w powiązaniu z narzędziami Moodle, którymi doktoranci planowali postawić te zadania studentom.

Tabela 7. Wyniki analizy typów zadań w odniesieniu do zastosowanych funkcjonalności MS Moodle

Typ zadania	Czat		Forum		Głosowa- nie		Opinia zwrotna		Esej		Test		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Zadanie dydaktyczne	6	66,7	1	11,1	1	11,1	0	0	1	11,1	0	0	9	100
Zadanie kontrolne	40	7,8	42	8,2	22	4,3	50	9,8	87	17	27	52,9	51	100
Zadanie testowe	0	0	1	25,0	0	0	0	0	2	50,0	1	25,0	4	100
Razem	46	8,8	44	8,4	23	4,4	50	9,5	90	17,1	27	51,8	52	100

Źródło: opracowanie własne.

Doktoranci przygotowali łącznie 525 zadań. Przytłaczająca większość z nich miała charakter kontrolny – 97,5 proc. Zadania dydaktyczne (1,7 proc.) i testowe (kompetencyjne) (0,8 proc.) należały do nielicznych wyjątków. Spośród zadań kontrolnych najliczniejszą grupę stanowiły zadania wykorzystujące funkcję testu (52,9 proc). Poza jednym wyjątkiem chodziło w nich o reprodukcję i utrwalenie przekazanej wiedzy.

Drugą grupę tworzyły zadania kontrolne wykorzystujące następujące funkcje Moodle: „czat”, „forum”, „głosowanie” i „opinia zwrotna”. Tym, którzy sięgali po nie, chodziło

najczęściej o skłonienie studentów do wyrażenia swojego stanowiska w jakiejś sprawie lub uzupełnienie treści podawanej przez prowadzącego zajęcia. Odsetek zadań kontrolnych wykorzystujących omawiane funkcje wyniósł 30,1 proc. Wśród zadań kontrolnych eseje stanowiły 17 proc. Jak wyraźnie widać na poniższym przykładzie, polecenia do nich były formułowane stereotypowo:

Proszę zapoznać się z załączonym wykresem, który był szczegółowo omawiany na zajęciach, a następnie w kilku zdaniach opisać pozycję konsumenta na rynku energii w Polsce. Należy wykorzystać przy tym dane przedstawione na wykresie. (PF-2022/23-04)

W kategorii zadań dydaktycznych znalazły się polecenia opracowane z użyciem funkcji czatu (6), forum (1), głosowania (1) i eseju (1). We wszystkich przeanalizowanych portfolioch doktoranci zaplanowali użycie ich w nauczaniu synchronicznym. Przykładowo studenci mieli na początku jednostki dydaktycznej sformułować na czacie w czasie rzeczywistym „pytania do dzisiejszych zajęć” (PF-2022/23-13) lub zagłosować w sprawie: „Kobiety w kapłaństwie – tak czy nie?” (PF-2021/22-23), lub też odpowiedzieć na pytanie sformułowane na forum: „Jakie poznaliście do tej pory możliwości pozycjonowania stron internetowych?” (PF-2023/24-46). Jedyne zadanie zaprojektowane jako esej brzmiało: „Zanotuj w maksymalnie 200 słowach wszystkie skojarzenia, które już teraz przychodzą Ci na myśl w związku z hasłem kabaret” (PF-2023/24-44).

Zadania testowe (kompetencyjne) stanowiły zaledwie 0,76 proc. wszystkich zadań. Doktoranci przygotowali je z użyciem funkcji „forum” (1), „esej” (2) i „test” (1). Interesującym przykładem może być zadanie przeznaczone do wykonania jako test. Polecenie do niego brzmiało następująco: „Przygotuj swój plakat reklamowy za pomocą szablonów dostępnych na stronie [...]. Wybór reklamowanego produktu i dobór środków (grafika, hasło, nazwa produktu) są dowolne – użyj wyobraźni!” (PF-2022/23-13). Najprawdopodobniej funkcja testu została użyta dlatego, że umożliwia przesyłanie plików w formatach, takich jak pdf, jpg czy png, a ponadto ułatwia prowadzącemu ocenianie.

Wnioski i dyskusja

Przy pomocy studium przypadku wydobyto na jaw wyobrażenia doktorantów Szkoły Doktorskiej UKSW na temat zadań stojących przed nauczycielem akademickim w jego pracy dydaktycznej ze studentami i określono stan ich umiejętności naukowo-dydaktycznych, a w szczególności rozgraniczania między czynnościami edukacyjnymi a nieedukacyjnymi i świadomego wiązania ich oraz ukierunkowywania studentów na

(samo)kształcenie. Na podstawie trzech zanurzonych jednostek analizy można stwierdzić, że:

- sposób myślenia doktorantów na temat akademickiej pracy dydaktycznej jest zdominowany przez pozorację rozumianą jako swoista gra w studiowanie, w której uczestnikami są studenci i prowadzący zajęcia. Pozoracja ta obejmuje cztery zakresy: pracę (naukę), aktywność, twórczość i współpracę;
- mimo że doktoranci w większości opowiadają się za partycypacyjnym modelem nauczania i uczenia się, przytłaczająca większość z nich uważa czynności edukacyjne i nieedukacyjne za relację przyczynowo skutkową, w której nauczanie wywołuje niemalże automatycznie uczenie się (studiowanie). Tym samym, nie zauważają podstawowego problemu dydaktyki, którym jest wiązanie nauczania jako czynności nauczającego z uczeniem się osoby znajdującej się w trakcie kształcenia. Tak więc wbrew werbalnym deklaracjom doktoranci podchodzą do swojego przyszłego działania dydaktycznego w sposób niepartycypacyjny;
- w projektowaniu własnego działania dydaktycznego doktoranci opierają się przede wszystkim na transmisyjnym nauczaniu podającym i sprawdzaniu efektów uczenia się studentów z pomocą zadań kontrolnych. W znikomym stopniu konstruują zadania dydaktyczne i testowe (kompetencyjne).

Przedstawione powyżej wyniki skłaniają do refleksji nad przyczynami nieefektywności kursu mającego na celu przygotowanie doktorantów do prowadzenia zajęć dydaktycznych ze studentami. Na tę nieefektywność wskazują dwa terminy użyte w tytule niniejszego artykułu: „pozoracja” i „dezorientacja”. Najwidoczniej będąc w szkole doktorskiej, doktoranci nie potrafią jeszcze wyzbyć się przyzwyczajień z niedawnego okresu bycia studentami i posługują się schematami myślowymi opartymi na unikaniu prawdziwego zaangażowania w naukę. W tym kontekście za iluzoryczne należy uznać przyjęte na wejściu przez prowadzącego kurs założenie, że biorący w nim udział doktoranci będą odnosić się krytycznie do przejawów skostnienia praktyki dydaktycznej, które występują w Akademii, i podejmą wyzwanie modelowania zmian w oparciu o swoje osobiste doświadczenia i zaproponowaną koncepcję dydaktyki nauki. Warto zauważyć, że w centrum tej koncepcji usytuowane jest (samo)kształcenie jako aktywność własna podmiotu uczącego się (studiującego), do której wywołania potrzebuje on wsparcia ze strony nauczającego, przez co studiowanie nabiera charakteru partycypacji.

Źródeł dezorientacji doktorantów, o której powyżej wspomniano, należy doszukiwać się z jednej strony w nielicznych pozytywnych doświadczeniach z ich własnych biografii uczenia się (studiowania), z drugiej zaś w sceptycyzmie i o(d)porze wobec koncepcji

(samo)kształcenia jako choćby tylko hipotetycznego antidotum na rozliczne niedomagania edukacji akademickiej, o czym zaświadcza przede wszystkim zadania kontrolne dla studentów zaprojektowane przez doktorantów podczas kursu. W tych warunkach jedynym, co pozostaje, jest kierowanie się w działaniu dydaktycznym rozumem pedagogicznym naturalnym (Sarnowski, 1993), który oparty jest na zdrowym rozsądku i intuicji. Wydaje się, że takie nastawienie nie tylko powoduje dezorientację, lecz również ma niewiele wspólnego z refleksyjnym i refleksywnym rozwiązywaniem problemów dydaktycznych (Mizerek, 2021).

Pozoracja i dezorientacja utrudniają, a nawet uniemożliwiają doktorantom zmianę roli ze studenta na wykładowcę akademickiego i uczenie się kreatywnego wypełniania tej roli. Zamiast tego wzmacniają one:

- stereotypowe myślenie na temat nauczania i uczenia się (studiowania), które zostało zaszczepione w nich w trakcie socjalizacji szkolnej i utrwalone przez własne doświadczenia kształcenia akademickiego;
- potoczne przekonania odnośnie do dydaktyki nauki i poznania naukowego;
- dezaprobatę wobec (samo)kształcenia jako sposobu nabywania przez studenta kompetencji naukowych i warunku koniecznego do studiowania nauki.

Bibliografia

- Babbie, E. (2009). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman, T. (2003). *Dydaktyka szkoły wyższej* (ss. 807–810). W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Benner, D. (2015). *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Benner, D. (2021). *Zarys ogólnej dydaktyki nauki. Podstawy i orientacje dla nauczania akademickiego, kształcenia nauczycieli i badań edukacyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- British Educational Research Association [BERA] (2018). *Close-to-Practice Educational Research: A BERA statement*, dostępny na: <https://www.bera.ac.uk/publication/bera-statement-on-close-to-practice-research> (data dostępu: 18.10.2024).
- Dudzikowa, M. (2013). *Działania pozorne w edukacji jako palący problem. Wprowadzenie do książki* (ss. 14–24). W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Józefacka, N. M., Kołek, M. F., Arciszewska-Leszczuk A. (2023). *Metodologia i statystyka*. T. 1: *Przewodnik naukowego turysty*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Kopeć, D. (2020). *Pozór w edukacji osób z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 2, ss. 83–98.
- Kumaniecki, K. (1973). *Słownik łacińsko-polski*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kwieciński, Z. (1995). *Praca w szkole jako złudzenie* (ss. 96–122). W: Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Białystok: TransHumana.
- Kwiek, M. (2016). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN (e-book).
- Malewski, M. (2018). *O trzech tradycjach studiowania*. „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 2, ss. 7–20.
- Mizerek, H. (2010). *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić?* (ss. 19–62). W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym, t. 3: Autonomia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mizerek, H. (2017). *Ewaluacja edukacyjna. Interdyskursywne dialogi i konfrontacje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mizerek, H. (2021). *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie)wykonalna?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Program Kształcenia w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie* (2019). Pobrano z: <https://szkoladoktorska.uksw.edu.pl/doktorant/akty-prawne/> (dostęp: 23.07.2024).
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sarnowski, S. (1993). *O krytyce rozumu pedagogicznego* (ss. 9–31). W: S. Sarnowski (red.), *Krytyka rozumu pedagogicznego*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy.
- Stępkowski, D. (b.r.). *Nowoczesne metody prowadzenia zajęć dydaktycznych (karta przedmiotu)*, dostępny na: <https://usosweb.uksw.edu.pl/kontroler.php?action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=SzD-NMP-CWICZENIA> (data dostępu: 11.07.2024).
- Stępkowski, D., Wiazowski, J., Leszczyńska, J. (2020). *Jak uczyć nauki? Ewaluacja kursu dydaktyki akademickiej* (ss. 83–99). W: A. Murawska, P. Wiażewicz-Wójtowicz (red.), *W tyglu zmian. Edukacja akademicka w Polsce i na świecie*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Tripp, D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Dz.U. 2018 poz. 1668.
- Wyse, D., Brown, Ch., Oliver, S., Poblete, X. (2018). *The BERA Close-to-Practice Research Project: Research Report*, dostępny na: <https://www.bera.ac.uk/researchersresources/publications/bera-statement-on-close-to-practice-research> (data dostępu: 18.10.2024).
- Wyse, D., Brown, Ch., Oliver, S., Poblete, X. (2021a). *Education research and educational practice: The qualities of a close relationship*. „British Educational Research Journal,” nr 6, ss. 1466–1489, dostępny na: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/berj.3626> (data dostępu: 18.10.2024).

Wyse, D., Brown. Ch., Oliver, S., Poblete, X. (2021b). *People and practice: defining education as an academic discipline*. „British Educational Research Journal,” nr 6, ss. 1512–1521, dostępny na: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/berj.3762> (data dostępu: 18.10.2024).

Yin, R.K. (2015). *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Żmigrodzki, P. (red.) (b.r.). *Wielki słownik języka polskiego (online)*, dostępny na: <https://wsjp.pl/> (data dostępu: 29.07.2024).