

**Iwona Maciejowska**

Ośrodek Doskonalenia Dydaktycznego Ars Docendi,

Zakład Dydaktyki Chemii, Wydział Chemii,

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

ORCID: 0000-0002-3788-4853

## Funkcjonowanie centrów wsparcia dydaktyki i rozwoju kompetencji wykładowców: Analiza globalnych trendów

### Streszczenie

W Polsce istnieje kilka uczelni z silnymi jednostkami organizacyjnymi, które kompleksowo wspierają wykładowców, w tym rozwój ich kompetencji oraz wiele uczelni borykających się z trudnościami w tym zakresie. Celem tego eseju jest rozszerzenie dyskusji nad profesjonalizacją osób i ww. jednostek o wymiar międzynarodowy. Artykuł omawia znaczenie pojęcia educational developer oraz zadania osób zatrudnionych na tym lub podobnym stanowisku. Prezentuje i analizuje inspiracje z konferencji *International Consortium for Educational Development (ICED)*, która miała miejsce w Nairobi w lipcu roku 2024. Poruszone zostały tematy dotyczące funkcjonowania działów rozwoju/wsparcia dydaktyki i analogicznych centrów ogólnouczelnianych, modele zmiany edukacyjnej, metody motywowania wykładowców oraz certyfikowania zdobywanych umiejętności. Artykuł kończy lista pytań umiejscawiających poruszane kwestie w polskim kontekście oraz zaproszenie do współtworzenia społeczności educational developers, przystąpienia do ICED oraz dzielenia się doświadczeniami na łamach branżowego czasopisma IJAD.

**Słowa kluczowe:** kompetencje dydaktyczne, ICED, rozwój zawodowy

### Summary

*In Poland, there are several universities with strong organizational units that comprehensively support faculty members, including the development of their competencies. At the same time, many institutions struggle with challenges in this area. The aim of this essay is to expand the discussion on the professionalization of individuals and the aforementioned units by incorporating an international*

*perspective. The article explores the concept of the educational developer and the responsibilities of those employed in this or similar roles. It presents and analyzes insights from the International Consortium for Educational Development (ICED) conference, which took place in Nairobi in July 2024. Topics covered include the functioning of teaching development/support units and analogous university-wide centers, models of educational change, methods for motivating faculty, and certification of acquired skills. The article concludes with a list of questions situating the discussed issues in the Polish context, as well as an invitation to contribute to the educational developers community, join ICED, and share experiences in the pages of the International Journal for Academic Development (IJAD).*

**Keywords:** teaching competencies, ICED, professional development

### **Notka o autorce**

dr Iwona Maciejowska, prof. UJ, dydaktyk akademicki, z wykształcenia dydaktyk chemii, w latach 2014 - 2017 prowadziła Centrum Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej Ars Docendi UJ, od roku 2024 wicedyrektor Ośrodka Doskonalenia Dydaktycznego Ars Docendi UJ, od 4 lat próbuje wspierać networking podobnych jednostek organizacyjnych, prowadząc grupę na Facebooku „Kompetencje wykładowców”.

### **Wprowadzenie**

W Polsce istnieje kilka silnych zespołów uczelnianych, które kompleksowo wspierają wykładowców oraz działają na rzecz podnoszenia jakości kształcenia. Jednakże w wielu szkołach wyższych takie zadania wykonują pojedyncze osoby, które często czują się osamotnione i mają wrażenie, że ich praca przypomina „bicie głową w mur”, szczególnie, gdy tego typu aktywności podejmowane są wyłącznie w ograniczonym czasie trwania projektów ministerialnych (Sajdak-Burska, Maciejowska, 2023). Jak sytuacja wygląda w innych krajach, miałam okazję się przekonać uczestnicząc w lipcu 2024 roku w międzynarodowej konferencji ICED24 „Advancing Higher Education Ecosystems for Competency Development”<sup>19</sup> oraz posiedzeniu Rady ICED (*International Consortium for Educational Development*)<sup>20</sup>. Spotkanie kilkuset osób, które na co dzień profesjonalnie zajmują się doskonaleniem dydaktyki i kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich, czyli tym, co w naszym kraju nierzadko wykonujemy półamatorsko i/lub w formie wolontariatu (Maciejowska, Sajdak, 2024), było dla mnie niezwykle ciekawym doświadczeniem. Poznanymi tam przykładami dobrych

---

<sup>19</sup> Założenia i szczegółowy program konferencji dostępny jest na stronie: <https://iced24.africa/>

<sup>20</sup> Ze skalą i różnorodnością działań tej organizacji można zapoznać się na stronie: <https://icedonline.net/>

praktyk, rozważaniami teoretycznymi oraz moimi własnymi refleksjami na ten temat chciałabym podzielić się z czytelnikami niniejszego numeru czasopisma HEAD.

Celem tego eseju jest kontynuowanie dyskusji nad profesjonalizacją osób i jednostek zajmujących się doskonaleniem kompetencji kadry dydaktycznej szkół wyższych oraz ich ulokowaniem w strukturach uczelni, a także nad działaniami tych zespołów. A to wszystko poprzez przybliżenie koncepcji i inicjatyw podejmowanych w tym zakresie na całym świecie, a także rozważań nad trudnościami i dylematami, z jakimi się mierzą na co dzień. Artykuł omawia znaczenie pojęcie *educational developer* oraz zadania osób zatrudnionych na takim lub analogicznym stanowisku, a następnie prezentuje i analizuje inspiracje zebrane podczas Konferencji ICED24, a w tym szczególnie te odnoszące się do sposobu funkcjonowania jednostek wspierających kadrę dydaktyczną w rozwoju jej kompetencji, wybrane modele zmiany edukacyjnej, metody motywowania oraz certyfikowania zdobywanych umiejętności, wspierając zebrane pomysły podbudową teoretyczną. Praca kończy się przede wszystkim długą listą pytań umocowujących omawiane kwestie w polskim kontekście, a tym samym próbą odpowiedzi na pytanie, czy są one istotne dla nauczycieli akademickich w naszym kraju? Artykuł jest też zaproszeniem do współtworzenia społeczności *educational developers* oraz prezentacji własnych doświadczeń w tym zakresie na łamach branżowego czasopisma.

### **Kto to jest *Educational developer*?**

Pierwszym wyzwaniem, z którym się spotkałam na omawianej konferencji, było tłumaczenie na język polski wielu pojęć, których w naszym języku nie ma lub nie są w powszechnym użyciu w środowisku akademickim. Może tak jest dlatego, że nie powstały jeszcze odpowiednie zawody czy stanowiska pracy np. specjalisty ds. rozwoju dydaktyki, specjalisty ds. doskonalenia edukacji, doradcy dydaktycznego? A może to skutek niewystarczającej komunikacji pomiędzy poszczególnymi dyscyplinami zaangażowanymi w dyskutowaną tutaj tematykę: pedagogiką, dydaktyką akademicką, zarządzaniem szkolnictwem wyższym, zarządzaniem zasobami ludzkimi itd. A może to ze względu na ograniczony kontakt części przedstawicieli tych dyscyplin z nauką uprawianą za zachodnią granicą co najmniej do końca XX wieku? Nie jest to tylko nasz, polski problem. Kilka referatów na konferencji ICED, a także artykułów opublikowanych od czasów powstania tej organizacji w roku 1993, było poświęconych próbie ogólnego zdefiniowania zakresu zadań i roli *educational developers* oraz zwiększenia identyfikacji zawodowej, poczucia wspólnoty i przynależności do tej

grupy. Poświęcono temu także jedno z niedawnych wydań IJAD *International Journal of Academic Development* - czasopisma wydawanego przez ICED (Le-May Sheffield, Serbati, 2022).

### Zakres działalności „*educational developers*” i zrzeczających ich jednostek

Zdaniem prelegentów, rola osób zaangażowanych w *academic/educational/faculty development*<sup>21</sup> w różnych krajach może obejmować wsparcie nauczycieli (A) i/lub wsparcie instytucji (B) (Sorcinelli i in., 2006; Boud, Brew, 2013):

(A)

1. Wsparcie w projektowaniu przedmiotów i kursów - pomoc wykładowcom w przygotowaniu sylabusów, dopasowaniu metod kształcenia do efektów, planowaniu zajęć, itd.
2. Rozwój zawodowy nauczycieli akademickich - organizacja szkoleń i warsztatów na temat nowych technologii, metod nauczania i uczenia się, oceniania itd.
3. Promowanie innowacji dydaktycznych – wsparcie eksperymentowania z nowymi technologiami i metodami, prezentacja metod badań w działaniu (ang. *action research*), pomoc pracownikom dydaktycznym w zapoznaniu się i korzystaniu z narzędzi e-learningowych, platform edukacyjnych oraz metod zdalnego nauczania.
4. Wsparcie w zakresie ewaluacji dydaktyki - pomoc nauczycielom w doskonaleniu ich pracy poprzez refleksję nad wynikami ewaluacji, organizację hospitacji wspierających i hospitacji wzajemnych oraz propozycje rozwiązań wspierających doskonalenie jakości nauczania i uczenia się.
5. Promowanie podejścia / pedagogiki zorientowanej na studentów (ang. SCL) - wsparcie wykładowców w tworzeniu zajęć, które stawiają potrzeby studenta w centrum procesu nauczania.
6. Różnorodność i włączenie (ang. *diversity and inclusion*) - opracowywanie programów, które wspierają integracyjne praktyki nauczania i uczenia się.

---

<sup>21</sup> terminy *academic development* i *educational development* można przetłumaczyć na język polski jako:

- *Academic development* – „rozwój akademicki” lub „rozwój naukowy” (w kontekście wspierania kariery naukowej, badań, działalności dydaktycznej itp.),
- *Educational development* – „rozwój edukacyjny” lub „rozwój kształcenia” (często używany w kontekście działań mających na celu doskonalenie jakości kształcenia, metod nauczania oraz wspierania umiejętności dydaktycznych).

Czasem te terminy stosuje się zamiennie (wygenerował Chat GTP 4.0)

Angielskie słowo „*faculties*” może oznaczać w kontekście akademickim dwa różne pojęcia: wydziały (*departments*) oraz nauczycieli akademickich pracujących na danej uczelni (*lecturers*).

(B)

7. Analiza wyników nauczania – pomoc we wdrażaniu metody oceny skuteczności nauczania oraz analizowaniu danych (ang. *learning analytics*) na poziomie pojedynczego kursu, a także na poziomie instytucji.
8. Współpraca międzynarodowa - uczestniczenie oraz koordynacja międzynarodowych projektów związanych z edukacją i innowacjami dydaktycznymi.
9. Podnoszenie jakości programów studiów - współpraca z wydziałami przy tworzeniu programów studiów, które są dostosowane do potrzeb rynku pracy.
10. Wsparcie w rozwijaniu strategii edukacyjnych instytucji - opracowywanie planów strategicznych związanych z doskonaleniem procesu nauczania i uczenia się na poziomie instytucjonalnym, współpraca z władzami uczelni przy tworzeniu polityki edukacyjnej.

Jak widać, w niektórych krajach omawiane w tym artykule jednostki skupiają w sobie zadania kilku naszych działów szkół wyższych: e-learningu, jakości kształcenia, dostępności, wsparcia/doskonalenia dydaktyki, rozwoju kompetencji itd. Ma to o tyle sens, że pozwala dobrze koordynować różnego rodzaju działania.

### **Jak funkcjonują jednostki wspierające kadrę dydaktyczną w rozwoju jej kompetencji?**

Na konferencji ICED24 wielokrotnie poruszano kwestię zarządzania tak dużymi i zróżnicowanymi jednostkami, jak opisane powyżej, nazywane w krajach anglosaskich: *Teaching and Learning Centers* czy *Educational Development Units*. Zwrócono uwagę nie tylko na ich metody działania, ale także na potrzebę diagnozy skuteczności komunikacji wewnętrznej oraz metod podejmowania decyzji. Zauważono wartość świadomego wyboru strategii zarządzania tymi jednostkami, przywołano model zarządzania przez jakość (ang. *Total Quality Management*), model kultury organizacyjnej Edgara Scheina<sup>22</sup>, model organizacji uczącej się<sup>23</sup>, a przede wszystkim jasnego określenia celów – czy jednostka jest zorientowana na wsparcie, na innowacje, na jakość, na rozwój zasobów itd.

---

<sup>22</sup> Więcej w: Schein Edgar (2010) *Organizational Culture and Leadership*. SanFrancisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.

<sup>23</sup> Więcej w: Senge Peter M., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998.

W trakcie warsztatów i sesji panelowych omawiano procesy zapewnienia jakości pracy samych centrów wsparcia, w tym m.in. standardy pracy i kompetencje doradców. Niektórzy z nich ukończyli odpowiednie kierunki studiów, studiów podyplomowych, a nawet zrobili doktoraty z dydaktyki akademickiej lub zarządzania zasobami ludzkimi w kontekście szkół wyższych, inni są refleksyjnymi praktykami, którzy poszerzyli swoją wiedzę praktyczną o podstawy teoretyczne. Jednak same wysokie kompetencje dydaktyczne sprawdzone na własnych kursach nie wystarczą, by skutecznie pełnić rolę doradcy dydaktycznego czy mentora (Su, Wang, 2022 i literatura tam cytowana).

### **Modele zmiany edukacyjnej**

Na konferencji przedstawiono Model zmiany edukacyjnej Guskey'a w kontekście oceny skuteczności centrów wsparcia. Guskey zaproponował ten model, aby zrozumieć, jak nauczyciele adaptują nowe metody i strategie nauczania oraz jakie warunki są niezbędne do skutecznej zmiany edukacyjnej. Twierdzi on, że u nauczycieli zmiana postaw i przekonań przychodzi po wypróbowaniu nowych strategii w praktyce, a nie przed tym. Zmiana przekonań następuje wtedy, gdy widzą oni pozytywne rezultaty swoich nowych praktyk dydaktycznych w postępach studentów. Jeśli nauczyciele dostrzegają, że nowe metody faktycznie poprawiają wyniki, są bardziej skłonni do ich dalszego stosowania i akceptacji. Model Guskeya podkreśla, że rozwój zawodowy nauczycieli musi być traktowany jako długofalowy proces, a nie jednorazowe szkolenie.

Skuteczny rozwój zawodowy wymaga wsparcia w praktyce, możliwości refleksji oraz czasu na ocenę efektów wprowadzonej zmiany. Zmiana edukacyjna musi być wspierana przez instytucje, w tym przez władze i administrację. Bez odpowiedniego wsparcia, nawet najlepiej przemyślane zmiany w nauczaniu mogą napotkać na trudności we wdrożeniu (Guskey, 2002). Pięć kluczowych kroków w modelu Guskey'a obejmuje następujące elementy: a) rozwój zawodowy (szkolenia, warsztaty), b) zmiana praktyki (nauczyciele wprowadzają nowe strategie do swojej codziennej pracy), c) obserwacja efektów (wykładowcy sprawdzają, jak nowe metody wpływają na wyniki), d) zmiana przekonań i postaw (gdy nauczyciele zauważają pozytywne zmiany, zmieniają swoje przekonania na temat wartości nowych metod.), e) długoterminowa zmiana w praktykach (nowe metody stają się częścią codziennej pracy nauczyciela).

Prezenterzy konferencyjni niejednokrotnie zwracali uwagę na potrzebę dyskusji z kadrą dydaktyczną uczelni tego, co dla nich znaczy „dobre nauczanie”, gdyż można być zaskoczonym, jak bardzo różnią się poglądy wykładowców od poglądów doradców dydaktycznych, a bez uwspólnienia celów nie ma szansy na długofalową zmianę.

Potrzebne są także badania przekonań wykładowców danej uczelni (ang. *teaching beliefs*), by można było dopasować do tego podejmowane działania, w tym etap „oduczania”. Mówiła o tym Angelika Thielsch z Niemiec powołując się na prace Mezirowa. Według Jacka Mezirowa (1981) uczenie się to proces transformacyjny, w którym ludzie zmieniają swoje fundamentalne przekonania, postawy i perspektywy na świat. Oduczanie (ang. *unlearning*) w tej teorii odnosi się do procesu, w którym jednostki muszą najpierw zrezygnować z wcześniejszych przekonań, schematów myślowych lub nawyków, aby móc przyjąć nowe, bardziej adekwatne lub skuteczne sposoby rozumienia rzeczywistości. Oduczanie to proces niezbędny w kontekście zmiany perspektyw i przyswajania nowej wiedzy, szczególnie wtedy, gdy stare przekonania lub nawyki utrudniają rozwój. Mezirow w teorii uczenia się transformacyjnego podkreśla, że proces ten jest nieodzownym elementem głębokiej, trwałej zmiany w rozumieniu świata.

Kluczowe elementy teorii uczenia się transformacyjnego obejmują:

1. Kryzys lub "dezorientujący dylemat" (dysonans poznawczy) - sytuacja, która wywołuje dyskomfort, podważa dotychczasowe przekonania jednostki i zmusza do ich ponownej oceny.
2. Oduczanie starych przekonań - aby wprowadzić zmiany, jednostka musi przejść przez proces porzucenia starych, nieskutecznych schematów myślenia.
3. Krytyczna refleksja - kluczowy etap, w którym jednostka analizuje swoje wcześniejsze przekonania, rozumiejąc, dlaczego były nieskuteczne lub nieadekwatne, oraz poszukuje nowych, bardziej trafnych ram interpretacyjnych.
4. Przyjęcie nowej perspektywy - jednostka przyjmuje nowe sposoby myślenia, które są bardziej spójne z jej aktualnym doświadczeniem i otaczającym ją światem.

Niejedna osoba na konferencji ICED2024, w tym Donna Ellis – przewodnicząca ICED, w swoim drugim wykładzie, wskazywała na potrzebę i skuteczność angażowania wykładowców w badania edukacyjne, a także na wpływ różnych czynników na styl nauczania. Odnosiła się przy tym do pojęć takich, jak: społeczno - poznawcza teoria

Alberta Badury<sup>24</sup>, teoria praktyk społecznych Pierre'a Bourdieu<sup>25</sup> oraz *Practice architecture*.

Zdaniem presenterki, pojęcie "architektury praktyki" odnosi się do tego, jak różne czynniki – takie jak: struktury organizacyjne uczelni, dostępne technologie, polityki nauczania czy dyskursy dotyczące jakości edukacji – wspólnie tworzą środowisko, w którym działają nauczyciele akademicki i studenci (Mahon, Francisco, Kemmis, 2017; Kemmis, 2022). Model ten pomaga zrozumieć, w jaki sposób praktyka jest kształtowana przez kontekst oraz jak można ją zmieniać, analizując jej trzy wymiary:

1. struktury materialno-ekonomiczne – fizyczne i materialne zasoby, infrastruktura, przestrzeń oraz warunki ekonomiczne, które umożliwiają nauczanie i uczenie się (np. budynki, narzędzia, technologie).
2. struktury społeczno-polityczne – regulacje prawne, struktury władzy, relacje międzyludzkie, normy i reguły organizacyjne, które wpływają na to, jak praktyka tj. kształcenie jest organizowane i realizowane (np. przepisy, polityka, hierarchie).
3. struktury kulturowo-dyskursywne – wartości, przekonania, narracje, język i sposoby myślenia, które kształtują sposób, w jaki ludzie rozumieją i uzasadniają swoje działania w uniwersytecie.

Zdaniem Donny Ellis nie można zmienić praktyki bez zmiany „architektury praktyki”.

### **Uznanie i certyfikacja kompetencji**

Jan Folkert Deinum wraz z Rickiem Huizingą z Uniwersytetu w Groningen, zaprezentowali w swoim wystąpieniu działający u nich na uczelni – a wspólny dla całej Holandii – certyfikat nauczyciela akademickiego UTQ (ang. *University Teaching Qualification*). W jego ramach wykładowcy budują swoje dydaktyczne portfolio w oparciu o szkolenia, hospitacje wzajemne z innymi uczestnikami tego programu oraz końcowe projekty tzw. *capstone projects*, czyli opracowane w czasie zdobywania certyfikatu plany innowacji wprowadzane następnie w praktykę dydaktyczną. Podkreślali znaczenie współpracy oraz budowania wspólnoty osób uczących się podczas wspólnych wyjazdów. Myślą przewodnią było tu „*I am because we are*” – „Jestem, ponieważ jesteśmy” jako parafraza Kartezjuszowego „Myślę więc jestem”.

---

<sup>24</sup> Więcej w: Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, nr 52, s. 1-26.

<sup>25</sup> Więcej w Jacyno M. (1997). *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.



W Holandii, portfolio opisuje działania nauczyciela akademickiego w obrębie jednego prowadzonego przedmiotu, wzbogacone o pogłębioną refleksję nad nimi oraz wynikami ich ewaluacji. Jeden z uczestników konferencji z USA zauważył, że u nich rozbudowane portfolio się nie przyjęło ze względu na ilość pracy, jaką trzeba było w nie włożyć, ale za to nowi wykładowcy prowadzą dziennik refleksji, w którym raz na tydzień zapisują swoje myśli związane z dydaktyką i prowadzonymi zajęciami (ang. *weekly reflective journal*).

Joelyn de Lima ze Szwajcarii podkreślała wartość uczenia w zespołach (tzw. *co-teaching*). Jej zdaniem, taka para może mieć bardzo różny skład np. starszy i młodszy wykładowca, nauczyciel akademicki pracujący na politechnice i ktoś z przemysłu lub też wykładowcy reprezentujące różne dziedziny istotne dla interdyscyplinarnego kursu.

Na konferencji przedstawiono programy szkoleniowe skierowane do nowozatrudnionych nauczycieli akademickich, zwykle trwające od 6-ciu do 18-tu miesięcy (choć czasami nawet dłużej), wszystkie opierające się na pracy w małych grupach od dwóch do kilkunastu nauczycieli z doradcą i mentoringu. Część wiedzy i umiejętności kadra kształcąca uczestnicząca w tych programach zdobywa w postaci kursów e-learningowych realizowanych w dogodnym dla każdego uczestnika tempie, terminie i miejscu. Natomiast wspólne wyjazdy szkoleniowo-integracyjne dają czas na nieformalne rozmowy o dydaktyce akademickiej, którego na co dzień często brakuje. Szczególnie istotne - zdaniem prelegentów - jest zdefiniowanie przez wykładowców, na podstawie samooceny i autorefleksji, celów własnego rozwoju zawodowego i podążanie za nimi.

## **Motywowanie**

Kilku uczestników konferencji pochyliło się nad kwestią motywowania kadry akademickiej do rozwoju kompetencji dydaktycznych i stałego podnoszenia jakości kształcenia na swoich kursach. Wydaje się, że jest to naprawdę duże wyzwanie, także na uczelniach plasujących się w pierwszej setce w rankingach, w których UJ i UW są w setce piątej. Choć można by myśleć, że przy rocznych budżetach przewyższających wielokrotnie nakłady na naukę w Polsce wszystkie inne czynniki mają znaczenie drugorzędne, to warto zwrócić uwagę na podejmowane tam inicjatywy, w tym współpracę 1:1 doradców dydaktycznych z wybitnymi naukowcami, osobami z przemysłu i instytutów badawczych, dla których badania naukowe są absolutnym

priorytetem, a jednak prowadzą także zajęcia dydaktyczne i w tej dziedzinie również potrzebują rozwijać swoje umiejętności.

Donna Ellis zwróciła uwagę na konieczność oparcia działań jednostek skupiających doradców edukacyjnych na budowaniu relacji i zaufania, na okazywaniu troski, zamiast na stosowaniu metod kija i marchewki wobec kadry kształcącej studentów (np. nagród za wysokie wyniki połączonych z „karnymi” szkoleniami za niskie oceny w ankietach studenckich). W języku angielskim wyraża się to przejściem od pojęcia *quality assurance* czyli zapewnienia jakości kształcenia, często bardzo formalnego procesu, realizowanego głównie w postaci procedur oceny pracowników, programów studiów i jednostek je prowadzących, akredytacji i audytów do pojęcia *quality enhancement*, czyli wspierania/doskonalenia jakości także w procesach oddolnych, których celem jest nie tylko spełnianie standardów, ale także ich przekraczanie m.in. poprzez wprowadzanie innowacji dydaktycznych. Prelegentka zwróciła uwagę na pełnienie przez rozważane centra nauczania i uczenia się funkcji punktów węzłowych łączących ze sobą ludzi z różnych dyscyplin, poziomów i jednostek skupiających pracowników danej uczelni (ang. *serve as a hub*).

### Poza głównym nurtem

Część wystąpień miała znacznie szerszy charakter lub też wskazywała na problemy edukacji charakterystyczne dla krajów rozwijających się a także z innych niż nasz kręgów kulturowych. Prelegenci z Afryki zwracali uwagę na potrzebę budowania programów studiów opartych na kompetencjach (*Competence based curriculum*), na ocenę jakości kształcenia opartą na analizie poziomu sukcesu u studentów, jakim jest ukończenie studiów i podjęcie pracy, na kursy wyrównawcze dla studentów pochodzących z nieuprzywilejowanych grup społecznych oraz na edukację jako dobro publiczne.

Ciekawym, choć pobocznym wątkiem było przeznaczanie pewnej puli ECTS w programach studiów na tzw. aktywność/służbę społeczną studentów (ang. *Community service*). Mówili o tym prelegenci z krajów skandynawskich, Afryki i USA. Chodzi o projekty na rzecz społeczności lokalnej, wolontariat studencki itp. Na polskich uczelniach również można spotkać takie rozwiązania pozwalające m.in. na rozwój kompetencji osobistych i społecznych opisanych w PRK, w tym na kierunkach pedagogicznych, medycznych czy prawnych.

Profesor Mays Imad (Irak/USA) przekonywała nas w trakcie wykładu plenarnego końżącego konferencję, że to emocje są bramą do nauki. Stawiała też pytanie o to, co to znaczy być człowiekiem w świecie traumy, zwłaszcza w kontekście kształcenia studentów i rozwoju zawodowego kadry, obu grup coraz częściej mających za sobą takie złe doświadczenia. Zachęcała nas do przyjrzenia się naszym uniwersytetom w poszukiwaniu automatyzmów i działań rutynowych, które mogą budować lub wspierać traumę będącą skutkiem czynników takich, jak: wojna, rasizm, przemoc, choroba, śmierć, odrzucenie, segregacja, mobbing, itd.

### **Innowacyjne formy prezentacji**

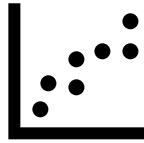
Oprócz ciekawych merytorycznie wystąpień, na tej konferencji można było także spotkać interesujące formy prezentacji, do których należy m.in. sesja Pecha Kucha<sup>26</sup>, w której prelegent przedstawia swoje pomysły w bardzo dynamiczny, skondensowany sposób. Nazwa Pecha Kucha (jap. ペチャクチャ) pochodzi z języka japońskiego i oznacza „pogawędkę” lub „paplaninę”. Sesja Pecha Kucha ma specyficzną strukturę: prezentacja składa się z 20 slajdów, a każdy slajd wyświetlany jest przez 20 sekund z automatyczną zmianą slajdów. Cała prezentacja trwa więc dokładnie 6 minut i 40 sekund. Zgodnie z regulaminem sesji, w prezentacjach dominowała wizualna forma przekazu – slajdy zawierały prawie wyłącznie obrazy, co sprawiało, że uczestnicy musieli skupić się na narracji prelegenta. Krótki czas trwania każdej prezentacji pozwalał na utrzymanie uwagi publiczności, a użycie obrazów zamiast tekstu stymulowało kreatywne myślenie.

Podczas sesji posterowej część plakatów przyjęła ciekawą formę siatki, w której najważniejsza informacja zapisana jest dużymi literami w środkowym kwadracie (rys. 1). Taki sposób prezentowania, zaprojektowany przez M. Morrisona w 2019 roku, przyjął nazwę „lepszego plakatu” (ang. *Better Poster*). Główny wniosek znajdujący się w centrum plakatu ma postać krótkiego, jednozdaniowego komunikatu, widocznego z daleka i przyciągającego uwagę uczestników sesji. Po bokach posteru znajdują się pomniejsze sekcje z dodatkowymi szczegółami, takimi jak metodyka badawcza, wyniki lub kontekst. Te informacje są nieco mniej istotne, ale dostępne dla osób, które chcą dowiedzieć się więcej po zapoznaniu się z głównym przekazem. *Better Poster* stosuje prosty i uporządkowany układ graficzny, który zwiększa czytelność i nie rozprasza odbiorców. W tej formie ogranicza się stosowanie zbyt wielu kolorów, grafik czy

---

<sup>26</sup> Więcej na: <https://www.pechakucha.com/>

wykresów, które mogłyby przytłoczyć widza<sup>27</sup> Uproszczony przykład takiego plakatu przedstawiono poniżej.

<p>Autorzy</p> <p>Afiliacja</p> <p>Tytuł</p>	<p>Logo uczelni</p>	<p>Przegląd literatury</p> <p>Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt ut labore et dolore magna aliqua. Ut enim ad minim veniam, quis</p>
<p>Pytanie, próba i metody badawcze</p> <p>Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt ut labore et dolore magna aliqua. Ut enim ad minim veniam, quis</p>	<p>Metody aktywizujące pozwalają zaangażować studentów w proces uczenia się.</p>	<p>Wyniki/diagramy</p> 
<p>Dyskusja wyników</p> <p>Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt ut labore et dolore magna aliqua. Ut enim ad minim veniam, quis</p>	<p>Bibliografia</p> <p>[1] ...</p> <p>[2] ....</p> <p>[3] .....</p>	<p>Podziękowania</p> <p>Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt ut labore et dolore magna aliqua. Ut enim ad minim veniam, quis</p>

Rys.1 Przykład struktury „lepszego plakatu”. Opracowanie własne.

Uczestników konferencji zatrzymała w sali i mocno zaangażowała także końcowa sesja panelowa, w której brali udział wszyscy zaproszeni wykładowcy, a która opierała się na pytaniach od publiczności zebranych w pierwszych 10 minutach sesji za pomocą aplikacji na urządzenia mobilne.

<sup>27</sup> Więcej na <https://www.nature.com/nature-index/news/how-to-create-a-conference-poster-people-want-to-read>

## Zmierzając do końca – wnioski skierowane na działania praktyczne

Z oczywistych przyczyn tj. wielości sesji równoległych, ta praca jest subiektywnym przeglądem tematyki poruszanej podczas konferencji ICED24. Analizując wystąpienia konferencyjne i rozmowy kuluarowe zrodziły się określone pytania odnoszące poruszane kwestie do polskiego kontekstu. Na przykład, czy w dalszym ciągu myślimy o edukacji jako o dobru wspólnym, czy już wyłącznie jako o gałęzi gospodarki? Czy warto wprowadzić szeroko aktywność społeczną studentów do programu studiów i jak to ew. zrobić, by nie spłyć tej idei, by nie skończyło się - jak w przypadku awansu zawodowego nauczycieli szkolnych - na „zbieraniu kwitów”? Czy dojrzelśmy do tego, by przyrzeć się naszym uniwersytetom w poszukiwaniu automatyzmów i działań rutynowych, które same mogą budować lub wspierać traumę? Jaka jest rola jednostek typu centra doskonalenia/doskonałości dydaktycznej, innowacyjnej dydaktyki, nowoczesnego nauczania itd.? Jak szerokie powinny mieć kompetencje, jak powinny być zarządzane? Czy to zadaniem tego typu jednostek także w Polsce może być podtrzymywanie nadziei i pozytywnego nastawienia wśród wykładowców w obliczu stale zmieniających się warunków brzegowych i oczekiwań (władz uczelni, studentów), rosnącej liczby zadań administracyjnych i dominującej roli rezultatów badań w ocenie pracowniczej? - jak zaproponowała przewodnicząca ICED. Jak istotne jest budowanie relacji wzajemnego zaufania pomiędzy wykładowcami, a ich doradcami i mentorami? Jak motywować kadrę kształcącą do doskonalenia kompetencji dydaktycznych i jak je certyfikować? Jak przejść etap oduczania, w którym nauczyciele muszą porzucić stare schematy myślenia i nawyki, aby przyjąć nowe, bardziej adekwatne sposoby rozumienia dydaktyki?

Konferencja ICED24 pokazała, jak istotny może być wkład rozważań teoretycznych w modelowanie procesów oraz projektowanie i wdrażanie rozwiązań w zakresie doskonalenia dydaktyki akademickiej, a w tym rozwoju kompetencji kadry kształcącej szkolnictwa wyższego. W Polsce również powstają prace naukowe na ten temat, lecz czy wiedza o nich poza daną dyscypliną naukową jest wystarczająca? A gdyby tak szerzej promować takie doktoraty i habilitacje, aby każdy - zarówno z nowo wybranych władz rektorskich i dziekańskich, jak i pracowników centrów wsparcia dydaktyki, innowacyjnego nauczania czy doskonałości dydaktycznej - miał do nich łatwy dostęp?

Prelegenci zauważyli, że pandemia była katalizatorem zmian na uczelniach, zaczęto wtedy więcej rozmawiać o procesie nauczania i uczenia się, rozwijać niezbędne w nauczaniu zdalnym kompetencje, doceniać doradców dydaktycznych/edukacyjnych i zatrudniać nowe osoby na takich stanowiskach. Wraz z końcem pandemii niektóre

uczelnie zredukowały niestety skład osobowy swoich centrów wsparcia dydaktycznego, a doradców ponownie wykluczono z ciał kolegialnych podejmujących decyzje związane w dydaktyką na uczelni. Wydaje się, że zadaniem każdego z nas jest dopominanie się, by instytucje nadal wspierały kadrę dydaktyczną, umożliwiając jej stały rozwój.

Na konferencji była także okazja wzięcia udziału w warsztacie prowadzonym przez redaktorów czasopisma IJAD. Była tam mowa o profilu publikacji, które mogą być zarówno teoretyczne, jak i praktyczne, opisywać wyniki badań, ale także sam proces badawczy (dział: „*reflection on research*”). Opisy dobrych praktyk oczekiwane są w podejściu indukcyjnym, czyli od szczegółu/przykładu do ogółu/teorii/modelu. Jeśli autor nie jest pewny, do którego działu powinien skierować swój artykuł, warto najpierw wysłać krótką propozycję o długości ok. 300 słów, która pozwoli redakcji podjąć decyzję i przekazać autorowi ew. wskazówki do dalszej pracy.

Organizacja ICED skupia stowarzyszenia narodowe zrzeszające doradców dydaktycznych. Z krajów europejskich do tej sieci należą już stowarzyszenia z Belgii, Chorwacji, Danii, Estonii, Finlandii, Holandii, Irlandii, Niemiec, Norwegii, Słowacji, Szwajcarii, Turcji, Wielkiej Brytanii i Włoch. Może już pora, by Polska też do nich dołączyła? Wymagałoby to stworzenia formalnej lub nieformalnej struktury (stowarzyszenia). Następną konferencja odbędzie się w Europie, co zwiększa szanse na liczniejszy udział doradców dydaktycznych z Polski. W imieniu organizatorów zapraszam serdecznie w dniach 23-26 czerwca 2026 do Salamanki, na najstarszy hiszpański uniwersytet powstały w roku 2018.

## **Bibliografia**

- Boud D., Brew, A. (2013). *The nature of academic development: How are the fields sustained within higher education?* Higher Education Research & Development, nr 32(4), ss. 379-391.
- Guskey T. R. (2002). *Professional development and teacher change. Teachers and Teaching: Theory and Practice*, nr 8(3), ss. 381–391.
- Kemmis S. (2022). *Transforming Practices: Changing the world with the theory of practice architectures*. Singapore: Springer.
- Le-May Sheffield S., Serbati A. (2022). *Our academic development stories: exploring identities, complexities, and experiences*. International Journal for Academic Development, nr 27(4), ss. 301–305.
- Maciejowska I., Sajdak-Burska A. (red.). (2024). *W poszukiwaniu doskonałości dydaktycznej uczelni*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego: Kraków (w druku)
- Mahon K., Francisco S., Kemmis S. (red.). (2017). *Exploring Education and Professional Practice: Through the lens of the theory of practice architectures*. Singapore: Springer.

- Mezirow J. (1981). *A critical theory of adult learning and education*. *Adult Education*, nr 32(1), s. 3–24.
- Sajdak-Burska A., Maciejowska I. (2023). *Systemowe działanie vs projektowy supermarket?* *Forum Akademickie*, nr 30(2), s. 48–50.
- Sorcinelli M. D., Austin A. E., Eddy P. L., Beach A. L. (2006), *Creating the Future of Faculty Development: Learning from the Past, Understanding the Present*. Jossey-Bass.
- Su H., Wang J. (2022). *Professional Development of Teacher Trainers: The Role of Teaching Skills and Knowledge*. *Frontiers in Psychology*, nr 13, dostępny na: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.943851> [dostęp 30.10.2024].