

Kompetencje interpersonalne nauczyciela akademickiego w pracy ze studentami

Interpersonal competences of an academic teacher working with students

Słowa kluczowe: nauczyciel akademicki, kompetencje interpersonalne.

Streszczenie. Wysokie kompetencje interpersonalne wykładowcy są kluczowym czynnikiem przekładającym się istotnie na efektywność pracy w środowisku akademickim. Z przeprowadzonego badania (z zastosowaniem metody projekcyjnej) wynika, że w procesie nauczania/uczenia się studenci potrzebują wykładowcy potrafiącego budować atmosferę życzliwości i partnerstwa, wzbudzającego zainteresowanie wiedzą i przekazującego ją w sposób jasny i zrozumiały, potrafiącego nawiązać dobre relacje ze studentami, z wysokim poziomem umiejętności komunikowania się. Obecnie istotne jest jednak poszukiwanie odpowiedzi na pytanie nie tyle: Czy..., co raczej: Jak doskonalić kompetencje interpersonalne nauczycieli akademickich?

Key words: academic teacher, interpersonal competences.

Abstract. The lecturer's high interpersonal competences translate significantly into the effectiveness of work in the academic environment. The study (using the projection method) shows that in the teaching / learning process students need a lecturer who can build an atmosphere of kindness and partnership. The lecturer should arouse interest in knowledge and convey it in a clear and understandable way. What's more, communication skills are invaluable in establishing good relationships with students. Currently, however, it is important to look for answers to the question: How to improve interpersonal competences of academic teachers?

Wprowadzenie. Umiejętności interpersonalne to złożone kompetencje, które kształtowane są w wyniku naturalnego bądź sztucznego treningu społecznego. Ich wysoki poziom jest jednym z wyznaczników sukcesu życiowego, zarówno w zawodowym jak i pozazawodowym funkcjonowaniu człowieka.

Obserwowane przemiany w takich obszarach, jak prowadzenie biznesu, zarządzanie ludźmi i kreowanie karierą zawodową powodują, że kompetencje społeczno-psychologiczne stają się coraz istotniejszym elementem kompetencyjnego portfolio pracownika (P. Smółka, 2016, s. 15). Wzrasta ich znaczenie niezależnie od rodzaju profesji. Wysokie umiejętności interpersonalne są warunkiem efektywnych działań

edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych. Są nieodzownym elementem w budowaniu autorytetu nauczyciela/pedagoga. Wymagania współczesnego rynku pracy oscylują wokół potrzeby takiego przygotowania nauczyciela, aby posiadał kompetencje umożliwiające mu stały rozwój. Rosnące wymagania rynku pracy, szybkie zmiany technologiczne, globalizacja, zwiększona mobilność akademicka, wymagają przygotowania przyszłych nauczycieli do ciągłego budowania kompetencji w zakresie podnoszenia poziomu zawodowego. Jest to jeden z priorytetów w modernizacji pedagogicznego szkolnictwa wyższego (T. Desiatov, 2014, s. 5–11).

Umiejętności interpersonalne mają istotne znaczenie w środowisku akademickim. Efekty w pracy ze studentami w dużym stopniu zależą od sposobu komunikowania się i nawiązywania relacji. E. Sałata (2001, s. 101–109) wśród kompetencji istotnych w przestrzeni akademickiej wymienia: nawiązywanie kontaktu słownego, słuchanie (empatia), wzbudzanie wrażliwości językowej, dostosowanie zajęć do stopnia zaawansowania studentów, rozwiązywanie sytuacji konfliktowych przez negocjacje, wyzwalamie kreatywności studentów, poprawność i czytelność odpowiedzi, krótkie zdania (bez zbędnych dygresji), czytelność i poprawność środków dydaktycznych, wykorzystywanie komputera do wspomagania procesu dydaktycznego, wyprostowana postawa, zadbane wygląd. Autorka przeanalizowała wymienione kompetencje z dwóch perspektyw: studenta (opinia) i nauczyciela akademickiego (samoocena). Analiza wykazała, iż studenci znacznie surowiej ocenili analizowane kompetencje komunikacyjne niż sami nauczyciele. Takie wyniki wskazują na potrzebę głębszej refleksji nauczycieli akademickich nad własnym warszatem pracy. Pomocne mogą okazać się takie działania uczelni, u podstaw których leży paradygmat humanistyczny. Działania, rozumiane nie tyle jako dyrektywne dostarczanie wiedzy o sposobach nauczania, co raczej tworzenie takiego klimatu uczelni, który ułatwia zrozumienie siebie, przeprowadzenie pogłębionej, krytycznej analizy posiadanych kompetencji.

Dydaktyka akademicka. Istotą kształcenia akademickiego jest praca ze studentami. Na przestrzeni lat zmieniają się jednak paradygmaty wpływające na sposób postrzegania interakcji, ról i celów w społeczności akademickiej. Perspektywa pedagogiczna kształcenia akademickiego rozwija się w Polsce stosunkowo niedługo – od drugiej połowy XX wieku. Wcześniej utożsamiana była z procesem badawczym prowadzącym do naukowego poznania. Sposób uprawiania nauki wyznaczał zarazem sposób kształcenia studentów. Nauczyciel akademicki jako mistrz kształcił swych studentów, umożliwiając im uczestnictwo w prowadzonych przez siebie badaniach naukowych. Takie tradycyjne założenie nie dawało podstaw do budowania wiedzy naukowej o samym procesie nauczania/uczenia się w perspektywie refleksji dydaktycznej. Stopniowo wraz z rozwojem uniwersytetów i innych szkół wyższych zaczęły się zmieniać cele i zadania akademickiej edukacji. Refleksja nad dydaktyką akademicką zarysowuje się wyraźnie wraz z dynamiką przemian politycznych, społecznych, kulturowych i ekonomicznych ostatnich dziesięcioleci (A. Sajdak, 2013, s. 223–302).

Dzisiaj wiemy, że kompetencje merytoryczne i metodyczne nauczyciela akademickiego, chociaż niezbędne i istotne, są jednak niewystarczające w przestrzeni akademickiej. Zgodnie z art. 115 ust. 1 Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (z dnia 2 lipca 2018 r.) do podstawowych obowiązków nauczyciela akademickiego będącego pracownikiem dydaktycznym należy kształcenie i wychowywanie studentów. Art. 73 ust. 1 przywołanej Ustawy stanowi, że zajęcia są prowadzone przez nauczycieli akademickich zatrudnionych w danej uczelni, posiadających kompetencje i doświadczenie pozwalające na prawidłową realizację zajęć oraz przez inne osoby, które mają takie kompetencje i doświadczenie. Natomiast art. 113 wskazuje, że nauczycielem akademickim może być osoba, która: 1) posiada kwalifikacje określone w ustawie i statucie; 2) nie została ukarana karą dyscyplinarną, o której mowa w art. 276 ust. 1 pkt 7 i 8; 3) spełnia wymagania, o których mowa w art. 20 ust. 1 pkt 1–3, tj. ma pełną zdolność do czynności prawnych; korzysta w pełni z praw publicznych; nie była skazana prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe. Użycie w art. 115 ust. 1 Ustawy (określającym podstawowe obowiązki) słów *kształcenie* i *wychowanie* wskazuje na potrzebę posiadania przez nauczycieli akademickich kompetencji dydaktycznych i pedagogicznych. Jednak nie znajdują one szerszego wyjaśnienia w Ustawie. Pojawia się jedynie zapis o obowiązku stałego podnoszenia kompetencji zawodowych.

W literaturze pedagogicznej autorzy szeroko odnoszą się do istoty zawodu nauczyciela w zakresie niezbędnych kompetencji. Mnogość dostępnych opracowań tego obszaru pozwala na pominięcie ich w niniejszym opracowaniu, bo nie wydaje się być celowym ich kompilowanie. Warto jedynie zaznaczyć, że zazwyczaj te opracowania/klasyfikacje wskazują, że kompetentny nauczyciel to taki, który posiada kompetencje w trzech podstawowych obszarach: wiedzy, umiejętności, a także predyspozycji osobowościowych.

Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela określony w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela wskazuje, że obok przygotowania merytorycznego do nauczania przedmiotu kandydat na nauczyciela jest zobowiązany do zrealizowania minimum: 220 godzin dydaktycznych w zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego (w tym 30 godzin praktyk); 60 godzin dydaktycznych w zakresie podstaw dydaktyki i emisji głosu; 270/150¹ godzin dydaktycznych w zakresie przygotowania dydaktycznego do nauczania pierwszego przedmiotu (w tym 120/60* godzin praktyk). Standard ten nie dotyczy jednak nauczycieli akademickich. Niestety nawet tych, którzy kształcą przyszłych nauczycieli.

Obecne przepisy prawa nie wymagają od nauczyciela akademickiego przygotowania pedagogicznego, wiedzy z zakresu pedagogiki, psychologii lub dydaktyki danej dziedziny naukowej. Współcześnie stawiane kryteria to przede wszystkim wymagania naukowe (Maciejowska I., Sajdak-Burska, 2018, s. 9). Czy takie kryteria są jednak

¹ Ilość godzin uzależniona od rodzaju szkoły (podstawowa, ponadpodstawowa), w której będzie realizowany przedmiot/zajęcia.

wystarczające? Student oczekuje od nauczyciela akademickiego nie tylko wiedzy, ale również szuka w nim takich cech osobowości, które będą rozbudzały w nim określone zainteresowania, i które w konsekwencji przełożą się na zaangażowanie oraz entuzjazm w wykonywanej pracy. To wymaga od nauczyciela akademickiego ciągłego rozwoju osobistego, otwartości na dialog ze studentami oraz wszechstronnych kompetencji (A. Sierecka, K. Pindor, 2012, s. 264–271). Studenci oczekują kreatywnego wykładowcy, erudyty, przekazującego wiedzę w sposób jasny i zrozumiały, szanującego i respektującego ich prawa. Na indywidualny styl prowadzenia zajęć składa się nie tylko wiedza i doświadczenie, ale także osobowość wykładowcy i jego nastawienie do studentów, nade wszystko zaś kompetencje komunikacyjne (Szymik E., Copik I., 2015, s. 91–102).

Uczelnie wyższe podejmują różnorodne działania ukierunkowane na podnoszenie jakości kształcenia. Realizowane są one na różnych poziomach: kursy kompetencji dydaktycznych, warsztaty, szkolenia podnoszące kompetencje kadry dydaktycznej. Niewątpliwą pomocą w tym zakresie są środki z Europejskiego Funduszu Społecznego, granty. Wśród ciekawych, dobrych praktyk warto wymienić: projekt szkoleniowo-wdrożeniowy dla nauczycieli w zakresie tutoringu akademickiego oraz Laboratorium Inicjatyw Dydaktycznych na Uniwersytecie Gdańskim; Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego (UOUW); program dla wykładowców „Uczę, bo lubię”, mający na celu rozwijanie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich oraz warsztaty *Ars Docendi* – Uniwersytet Jagielloński. Niestety w wielu polskich szkołach wyższych nie prowadzi się kursów przygotowujących do pracy ze studentami oraz warsztatów doskonalących te umiejętności. W ramach projektu pt. Zintegrowany Program UTHRad. w Katedrze Pedagogiki i Psychologii Wydziału Filologiczno-Pedagogicznego Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu zaplanowane zostały (a część z nich już została zrealizowana) szkolenia podnoszące kompetencje dydaktyczne nauczycieli akademickich. Szkolenia te to między innymi: mediacje rówieśnicze i szkolne, neurodydaktyka, tutoring. Celem tych szkoleń jest nie tylko wyposażenie nauczycieli akademickich w nową wiedzę umożliwiającą wzbogacenie programu nauczania na kierunku pedagogika, ale również podniesienie własnych kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich uczestniczących w tych szkoleniach. Działania te istotnie przyczyniają się do podnoszenia jakości kształcenia akademickiego, budowania współpracy środowiska akademickiego, inspirowania i motywowania studentów do twórczej pracy oraz zwiększenia atrakcyjności oferty kształcenia.

Kształtowanie kompetencji interpersonalnych w perspektywie paradygmatu humanistycznego. Współczesna dydaktyka akademicka funkcjonuje w oparciu o współwystępujące ze sobą paradygmaty. Obszerną ich charakterystykę z perspektywy procesu akademickiego kształcenia przedstawiła prof. Anna Sajdak (2013). Z uwagi na podnoszony w opracowaniu temat kompetencji komunikacyjnych szczególne znaczenie mają założenia paradygmatu humanistycznego. W tym podejściu bowiem istotnego znaczenia nabierają zajęcia, których celem jest kształtowanie kompetencji miękkich, np.: warsztaty kompetencji interpersonalnych, treningi interpersonalne służące podnoszeniu

kompetencji w zakresie porozumiewania się oraz ukierunkowane na rozwój osobisty. Zdaniem A. Sajdak (2013, s. 346) wykorzystanie strategii legitymizowanych przez podejście humanistyczne może być wykorzystywane przy wspieraniu rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich, wspomaganie rozwoju ich kompetencji do nauczania, zwłaszcza w wymiarze kompetencji społecznych, osobowych oraz metodycznych, w zakresie umiejętności pracy z drugim człowiekiem, tworzeniem przyjaznego i motywującego środowiska studiowania oraz rozwijania siebie w roli zawodowej. Paradygmat ten wyjątkowo trafnie wpisuje się w rzeczywistość akademicką. Nauczyciel akademicki samodzielnie powinien podjąć decyzję o chęci doskonalenia własnych kompetencji, mieć wewnętrzną świadomość potrzeby doskonalenia swojego warsztatu pracy. Inicjatywa i kierunek działań leży po stronie wykładowcy. Zazwyczaj posiada on już pewne doświadczenie (w tym wyniesione z wcześniejszych etapów kształcenia), osiągnął już pewną pozycję (jest nauczycielem akademickim, kształci studentów), zatem działania wspierające w doskonaleniu warsztatu pracy nie mogą mieć charakteru działań dyrektywnych, ingerencyjnych. Jest to, jak pisze A. Sajdak (2013, s. 376–377), wsparcie poprzez oferowanie, jednak nie rozumiane jako dostarczanie wiedzy pewnej o nauczaniu ani modelowanych rozwiązaniach, ale ułatwianie poprzez procesy komunikacyjne zrozumienia siebie, swego działania i rzeczywistości poprzez ukazanie drugiej osobie niedostrzeganych przez nią uprzednio możliwości rozumienia świata. Kierunki działań uczelni wspierające nauczyciela akademickiego rozumiane jako oferowanie pomocy to: oferta przygotowywania wykładowcy do roli facylitatora, tutora, mentora, coacha oraz oferta udzielania nauczycielom wsparcia i pomocy poprzez: opiekę, coaching, co-teaching, superwizję (A. Sajdak, 2013, s. 378).

Tak opisywane kompetencje nauczyciela akademickiego odgrywają istotną rolę w przygotowaniu przyszłych nauczycieli/pedagogów do pełnienia funkcji zawodowej. Ich kształtowanie (N.H. Abdullah, A. Shamsuddin, E. Wahab, M.H. Muazu, 2018, s. 530–541) w kontekście edukacji akademickiej ma dalekosiężne skutki, ponieważ dotyczy nie tylko podniesienia kompetencji wykładowców, ale w dalszej perspektywie ma przełożenie na pracę studentów. Wykładowca dla studenta jest modelem, jego postawa i osobowość stanowi wzór do naśladowania. Studenci w okresie studiów internalizują zachowania, które obserwują, a w przyszłości przeniosą je na swoje miejsca pracy. Jest to o tyle istotne, że jak wskazuje U. Dernowska (2017, s. 63–82), klimat i kultura szkolna bardziej niż jakiegokolwiek inne czynniki determinują efektywność pracy w placówce. Budowanie pozytywnego klimatu w szkole to tworzenie przyjaznych warunków pracy zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Uczestnicy procesu edukacyjnego czują się wspierani, bezpieczni, zmotywowani i zadowoleni ze swoich wyników oraz gotowi do zaangażowania w pracę szkoły. W świetle wielu badań w takich szkołach dostrzega się nie tylko wysokie wyniki w nauce, mierzone przez testy, ale także (lub głównie?) dobrobyt społeczny i emocjonalny każdego ucznia i dorosłego.

Raport z badań. Jakiego nauczyciela akademickiego potrzebują studenci, aby proces nauczania/uczenia się był najbardziej efektywny? Poszukując odpowiedzi na

to pytanie, przeprowadzono badanie sondażowe wśród studentów Katedry Pedagogiki i Psychologii Wydziału Filologiczno-Pedagogicznego Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu. W sondażu wzięło udział 89 studentów kierunków pedagogika oraz praca socjalna. Byli to studenci studiów I i II stopnia oraz studenci studiów 5-letnich magisterskich. Respondenci poproszeni zostali o napisanie krótkiego eseju na temat ich zdaniem najistotniejszych kompetencji nauczycieli akademickich, które mają największe znaczenie dla efektywności procesu nauczania/uczenia się na poziomie kształcenia akademickiego.

W celu właściwej interpretacji danych (uniknięcia przedzałożeń, nieuprawnionych wniosków) należy dodać, że w badaniach zastosowano metodę projekcyjną. Przedstawiono studentom sytuację bodźcową (kompetencje – efektywność pracy), która nie miała znaczenia arbitralnie ustalonego, ale zarazem zyskała sens przez to, iż sam badany (student) nadał jej swoje indywidualne znaczenie. Celem takiego podejścia było to, aby wywołać w badanym określoną reakcję i zbadać jej stosunek emocjonalny do niej. Istotny w tym badaniu był charakter tej reakcji, jego siła i natężenie. Dlatego nie należy otrzymanych wyników interpretować w kategoriach ważny – mniej ważny. Jeśli jakaś kompetencja wykładowcy, istotna z punktu widzenia dydaktyki akademickiej, nie pojawiła się, to nie znaczy, że nie jest istotna. Warto jeszcze zaznaczyć, że to, iż pewne istotne kompetencje nie wystąpiły wcale lub pojawiały się rzadko (np. *wiedza wykładowcy* wskazana jedynie przez niecałe 5% ankietowanych), być może nie jest efektem tego, że badani studenci nie doceniają jej rangi, a jedynie tego, że kompetencję tę uważają za urzeczywistnioną, zatem na pytanie „Jakich kompetencji oczekujesz...” wskazywali jedynie takie, w przypadku których odczuwają pewne braki.

Zebrany materiał poddany został analizie ilościowej i jakościowej. Studenci najczęściej zwracali uwagę na takie kompetencje, jak: życzliwy, otwarty, cierpliwy, wyrozumiały – 40%; wzbudzający zainteresowanie tematem – 38%; przekazujący wiedzę w sposób jasny i zrozumiały – 30%; partnerski, nawiązujący dobre relacje ze studentami – 25%; komunikatywny – 22%; łączący wiedzę teoretyczną z praktyczną – 19%. Stosunkowo często studenci wskazywali na potrzebę precyzyjnego określania wymagań (31%) oraz sprawiedliwego oceniania (11%). Kompetencje najrzadziej pojawiające się w pracach studentów to: sumienny 9%; kreatywny 4%; kompetentny 4%; stanowczy 3%; ugodowy 1%; wymagający 1%.

Poniżej zostaną zaprezentowane te wypowiedzi studentów, które są istotne z punktu widzenia podnoszonej w opracowaniu tematyki: *„jeśli nauczyciel potrafi nawiązywać dobre relacje ze studentem to wzrasta efektywność pracy studentów”*; *„ważne jest, aby student mógł bez strachu i obaw podejść do wykładowcy i zapytać o nurtujący go problem”*; *„uśmiechnięty nauczyciel pozytywnie wpływa na samopoczucie i chęć do pracy studentów”*; *„powinien posiadać dobrze rozwinięte umiejętności interpersonalne, które zapewniają dobre relacje między studentami a wykładowcą”*; *„kontakt ze studentami jest bardzo ważny, dlatego oczekuję, że nauczyciel nie będzie wzbudzał strachu, a przychodzenie do niego na zajęcia będzie wiązało się z chęcią zdobywania nowej wiedzy, do czego będzie potrafił motywować”*; *„wykładowca powinien z łatwością nawiązywać*

kontakt ze swoimi studentami”, „ważne jest budowanie takiej atmosfery, aby student mógł łatwo nawiązać kontakt z wykładowcą”, „kultura osobista, odpowiedni ubiór oraz budowanie przyjaznej atmosfery są niezbędne”, „nauczyciel akademicki powinien angażować się w swoją pracę, czerpać radość ze swojej pracy”, „oczekuję, by nauczyciel akademicki był osobą życzliwą, aby wyczuwało się to, że nie pracuje na uczelni z przymusu. Student patrząc na wykładowcę powinien czuć, że lubi on swoją pracę i spełnia się w niej”, „powinien być nienagannym przykładem i wzorem zachowań, do których powinien dążyć student”, „dla mnie bardzo istotne w osobie nauczyciela akademickiego są kompetencje interpersonalne. Jeśli nauczyciel dostrzega mnie, np.: przy rozmowie ze mną pokazuje, że zna moje imię, to sprawia, że bardzo mnie to motywuje do chodzenia na zajęcia i udziela mi się na nich”, „nauczyciel akademicki musi lubić swoich studentów”.

Zaprezentowane dane wskazują na to, że kompetencje interpersonalne nauczyciela akademickiego są uważane przez studentów za bardzo istotne. Takie stanowisko znajduje również potwierdzenie w innych badaniach i analizach tego obszaru.

Podsumowanie. Kompetencje interpersonalne mają szczególne znaczenie w profesjach, w których istotną rolę odgrywa kontakt z drugim człowiekiem, polegający głównie na interakcjach społecznych. Do takich niewątpliwie należy środowisko akademickie. Niestety jedynie niewielka grupa nauczycieli akademickich jest przygotowana pod względem metodycznym i psychologiczno-pedagogicznym do pełnienia swojej roli zawodowej, tak jak jest to w przypadku nauczycieli niższych etapów kształcenia, którzy przygotowują się do swojej roli bądź w toku studiów razem z przygotowaniem merytorycznym, bądź uzupełniając kwalifikacje poprzez studia podyplomowe z przygotowania pedagogicznego.

Wysokie kompetencje komunikacyjne nauczyciela odgrywają istotną rolę niezależnie od przyjętej koncepcji dydaktycznej. Bez względu na to, czy celem jest: przekazywanie informacji, wiedzy gotowej do przyswojenia oraz dostarczenie informacji zwrotnej (paradygmat behawioralny), budowanie optymalnych warunków, w jakich może przebiegać uczenie, zapewnienie najlepszych warunków do samorealizacji, samourzeczywistniania ucznia (paradygmat humanistyczny), aranżowanie bogatego w doświadczenia środowiska edukacyjnego, angażowanie się nauczyciela w aktywny dialog z uczniem, udzielanie informacji zwrotnej, tworzenie systemu wzmacnień inspirowanych studentów do własnych poszukiwań i interpretacji, kreowanie symetrycznej relacji poznawczej (paradygmat konstruktywistyczny czy krytyczno-emancypacyjny) – we wszystkich tych działaniach niezbędny jest wysoki poziom szeroko pojętych kompetencji komunikacyjnych wykładowcy.

Zaprezentowane wyniki badań wskazują to, że kompetencje interpersonalne nauczyciela akademickiego są uważane przez studentów za bardzo istotne. W procesie nauczania/uczenia się potrzebują wykładowcy potrafiącego budować atmosferę życzliwości i partnerstwa w kontaktach ze studentem, wzbudzającego zainteresowanie wiedzą i przekazującego ją w sposób jasny i zrozumiały, potrafiącego nawiązać dobre relacje ze studentami, mogącego poszczycić się wysokim poziomem umiejętności komunikowania

się. Takie stanowisko znajduje również potwierdzenie w innych badaniach i analizach tego obszaru. Obecnie istotne jest jednak nie tyle pytanie: *Czy...*, co raczej: *Jak doskonalić kompetencje interpersonalne nauczyciela akademickiego?* Rozwiązania o charakterze dyrektywnym to dookreślenie wymaganych od nauczyciela akademickiego kompetencji dydaktycznych i psychologiczno-pedagogicznych, zobowiązanie go do uzupełnienia kwalifikacji o przygotowanie pedagogiczne. Posiłkując się jednak paradygmatem humanistycznym, być może lepszym kierunkiem będzie szersze, bardziej powszechne organizowanie w szkołach wyższych komórek odpowiedzialnych za dydaktykę akademicką, której zadania nie będą koncentrowały się jedynie na kontroli i ocenie, ale na szerokim organizowaniu wsparcia poprzez warsztaty, szkolenia, akademicki tutoring, coaching czy superwizję.

Bibliografia

1. Abdullah N.H, Shamsuddin A., Wahab E., Muazu M.H. (2018), *Participation in continuous professional development training and perceived teaching assessment: A case study at the Malaysian Technical University*, Business and Economic Horizons, Volume 14 | Issue 3 | 2018, pp. 530–541, ISSN: 1804–5006.
2. Dernowska U. (2017), *Teacher and student perceptions of school climate. Some conclusions from school culture and climate research*, Journal of Modern Science, tom 1/32/2017, s. 63–82, ISSN 1734-2031.
3. Desiatov T. (2014), *Training future teachers from the standpoint of implementation of modular-activity programs: international experience*, Comparative Professional Pedagogy 4(1)-2014, s. 5–11, ISSN 2353-9518.
4. Maciejowska I., Sajdak-Burska A. (2018), *Rozwijanie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich. Wybrane praktyki*, Maciejowska I., Sajdak-Burska A. (red.), WUJ Kraków, ISBN 978-83-233-4434-6.
5. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.
6. Sajdak A. (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Impuls, Kraków, ISBN 978-83-7850-406-1.
7. Sałata E. (2001), *Kompetencja komunikacyjna nauczycieli akademickich w ich samoocenie i ocenie studentów*, (w:) *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacji* E. Sałata (red.), ITE, Radom, ISBN 83-88001-44-2.
8. Sierecka A., Pindor K. (2012), *Kompetencje i kwalifikacje zawodowe Nauczycieli akademickich*, Zeszyty Naukowe WSOWL 3 (165) 2012, s. 263–271, ISSN 1731-8157.
9. Szymik E., Copik I. (2015), *Wyobraźniowy obraz nauczyciela akademickiego w opinii studentów*, Problemy Profesjologii 1/2015, PTP UZ, s. 91–102, ISSN 1895-197X.
10. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce.
11. Smółka P. (2016), *Kompetencje społeczne, metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Wolters Kluwer, Warszawa, ISBN 978-83-264-4364-0.

dr Justyna BOJANOWICZ – Katedra Pedagogiki i Psychologii, Wydział Filologiczno-Pedagogiczny, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. K. Pułaskiego w Radomiu