

Anna Wach

Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5670-9754>

W stronę profesjonalizacji kompetencji nauczyciela akademickiego. Przykład Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu

ABSTRAKT: Konieczność profesjonalizacji kompetencji nauczyciela uniwersyteckiego wydaje się oczywista. Niemniej jednak sami nauczyciele, władze uczelni, jak i urzędnicy centralnego szczebla kładą nacisk głównie na prowadzenie badań i rozwój naukowy. Kompetencje pedagogiczne nauczycieli akademickich postrzegane są jako pochodna kompetencji naukowych, co wynika głównie z kultury i tradycji modelu humboldowskiego, w którym nauczyciel prowadził badania i dzielił się ich wynikami ze studentami. W dobie umasowienia edukacji, ale przed wszystkim świetle najnowszych wyników badań i koncepcji dotyczących nauczania i uczenia się młodych ludzi, model ten stracił na wartości. W artykule podjęłam zagadnienie profesjonalizacji kompetencji nauczycieli akademickich, dookreślając ich rozumienie i aspekty analizy oraz oceny. Następnie omówiłam wybrane koncepcje: poszerzonej profesjonalności oraz unaukowanego podejścia do akademickiego procesu kształcenia (SoTL), by zilustrować zagadnienie przykładem pochodzącym z praktyki.

SŁOWA KLUCZOWE: Profesjonalizacja, nauczyciel akademicki, kompetencje pedagogiczne, poszerzona profesjonalność, unaukowane podejście do akademickiego procesu kształcenia (SoTL)

Kontakt:	Anna Wach anna.wach@ue.poznan.pl
Jak cytować:	Wach, A. (2024). W stronę profesjonalizacji kompetencji nauczyciela akademickiego. Przykład Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu. <i>Forum Oświatowe</i> , 37(1), 53–71. https://doi.org/10.34862/fo.2024.1.3
How to cite:	Wach, A. (2024). W stronę profesjonalizacji kompetencji nauczyciela akademickiego. Przykład Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu. <i>Forum Oświatowe</i> , 37(1), 53–71. https://doi.org/10.34862/fo.2024.1.3

WPROWADZENIE

„Nikt nie rodzi się nauczycielem, tak samo jak nie rodzi się lekarzem czy adwokatem” (Emplit, 2018, za: Maciejowska, 2020, s.). Z jednej strony wydaje się to oczywiste, jednak z drugiej, wciąż na wielu uczelniach wyższych nie traktuje się poważnie potrzeby ustawicznego rozwoju kompetencji do nauczania i doceniania doskonalenia dydaktycznego. W wielu uczelniach wyższych na świecie i w Polsce króluje przekonanie, że nauczycielem się po prostu stajemy, poprzez „zanurzenie” w naukowym środowisku pracy. Kompetencje do nauczania czy kwalifikacje pedagogiczne często są marginalizowane i bagatelizowane w obliczu kompetencji naukowych, związanych z umiejętnością prowadzenia badań i publikowaniem ich rezultatów. Źródłem takiego podejścia jest głęboko zakorzeniona w uniwersytecie tradycja humboldtowska, według której nauczyciel akademicki jest przede wszystkim badaczem i ekspertem w swojej dziedzinie, a jego kompetencje potwierdzane są poprzez stopnie naukowe oraz prowadzoną działalność badawczą i publikacyjną. Współcześnie w Polsce tradycja ta wzmacniana jest przez system ewaluacji jakości działalności naukowej, w której przy ocenie bierze się pod uwagę indywidualne osiągnięcia pracowników reprezentujących daną dyscyplinę. Uzyskanie przez uczelnię określonej kategorii naukowej ma dla uczelni wyższych ogromne znaczenie, ponieważ od uzyskanego wyniku zależą uprawnienia do prowadzenia studiów, szkół doktorskich, nadawania stopni i tytułów. Ważnym efektem tego procesu jest również kwota subwencji, czyli środków finansowych, które jednostki naukowe otrzymują z budżetu państwa. Reforma szkolnictwa wyższego i nauki nie zakłada tego typu ewaluacji jakości działalności dydaktycznej, ani też nie reguluje konieczności posiadania kwalifikacji pedagogicznych do pełnienia roli nauczyciela akademickiego. Ten aspekt pracy zawodowej nauczyciela jest pomijany już na poziomie centralnym. Trudno się więc dziwić, że większość nauczycieli, ale i władze uczelni wyższych z reguły kierują cały wysiłek rozwojowy i wsparcie finansowe głównie na działalność naukową nauczycieli, tak jakby byli oni jedynie pracownikami zatrudnionymi na etatach badawczych. Tymczasem do zadań uczelni wyższych, oprócz działalności naukowej, należy kształcenie na studiach i studiach podyplomowych, a także kształcenie doktorantów (Ustawa, 2018). Wydawałoby się zatem, że kompetencje do nauczania są kluczowe i powinno się o nie tak samo dbać i wspierać, jak kompetencje o charakterze merytorycznym i badawczym. Do-

tychczasowe doświadczenia pokazują jednak, że w wielu rodzimych uczelniach kompetencje do nauczania nie są weryfikowane, rozwijane ani doceniane. Jednocześnie warto podkreślić, że pomimo braku ministerialnych regulacji, istnieją uniwersytety, które od lat podejmują działania prorozwojowe o charakterze dydaktycznym, starając się budować kulturę organizacyjną, w której jakość kształcenia jest ważna. Należy docenić te uczelnie, które powołują zespoły lub centra rozwoju dydaktyki akademickiej, których zadaniem jest systematyczne, systemowe i ustawiczne wspomaganie nauczycieli w rozwoju ich kompetencji do prowadzenia zajęć ze studentami.

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na konieczność profesjonalizacji kompetencji nauczycieli akademickich oraz zaprezentowanie kryteriów awansu zawodowego nauczycieli w obszarze dydaktycznym. W związku z powyższym omówię podejście do rozumienia kompetencji pedagogicznych¹ w uniwersytecie. Następnie przejdę do koncepcji poszerzonej profesjonalności oraz unaukowanego podejścia do akademickiego procesu kształcenia (*scholarship of teaching and learning*), które stanowią podstawę teoretyczną. Ta część zostanie uzupełniona o przykład tzw. dobrej praktyki, czyli rozwiązań stosowanych w Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu celem weryfikacji i oceny kompetencji pedagogicznych nauczycieli ubiegających się o zatrudnienie lub awans zawodowy. Przedstawiony przypadek może stanowić źródło inspiracji dla innych uczelni wyższych, w których takie wymagania nie zostały jeszcze opracowane, a które dążą do profesjonalizacji kompetencji wykładowców akademickich.

KOMPETENCJE PEDAGOGICZNE I KRYTERIA ICH OCENY

Wraz z umasowieniem i urynkowaniem edukacji wyższych zaczęła zmieniać się rola nauczyciela (Czerepaniak-Walczak, 2013). Ma on do czynienia ze studentami o różnych motywacjach i potrzebach, a z uwagi na konieczność dostosowywania się do wymagań rynku, bardzo często przygotowuje i prowadzi zajęcia, które nie zawsze pokrywają się z prowadzonymi przez niego badaniami naukowymi. Wymagają nie tylko eksperctwa merytorycznego, ale i metodycznego. Warto również zauważyć, że stan wiedzy w obszarze dydaktyki akademickiej mocno zmienił się w ostatnich dekadach. Dziś w wielu podręcznikach poświęconych nauczaniu w szkole wyższej promuje się podejścia oparte na aktywizacji i zaangażowaniu studentów, a to wymaga nie tylko umiejętności prezentacyjnych, ale bardziej zaawansowanych kompetencji metodycznych (Bridges i in., 2023; Elmgren i Henriksson, 2015; Lea, 2015; Scales, 2017). W dobie przemian technologicznych, społecznych, kulturowych, a także w obliczu aktualnego stanu wiedzy na temat procesu uczenia się i nauczania, raz nabyte kompetencje i kwalifikacje do nauczania nie są już dziś wystarczające. Zatem podstawowe przygotowanie pedagogiczne jest jedynie punktem wyjścia w rozwoju profesjonalnym i podobnie jak większość profesji we współczesnym świecie, wymaga ciągłego doskonalenia.

1 W artykule zamiennie stosuję pojęcie kompetencji pedagogicznych z kompetencjami dydaktycznymi czy kompetencjami do nauczania.

Wysiłek związany ze zdefiniowaniem i badaniem kompetencji pedagogicznych w szkolnictwie wyższym czy określeniu cech „dobrego” nauczyciela akademickiego z reguły kończy się na stworzeniu zbyt uproszczonych i wąskich list charakterystyk (Wintertorn, 2009, za: Pekkarinen i in., 2020). Takie podejście charakterystyczne jest dla racjonalności adaptacyjnej ujmowanej w kategoriach technologicznych, instrumentalnych (Kwaśnica, 2007; Męczkowska, 2003). Alternatywę stanowią paradygmaty interpretacyjne w podejściu do rozumienia czym są kompetencje pedagogiczne (Pekkarinen i in., 2020). Obecnie przyjmuje się szerokie, procesowe rozumienie kompetencji pedagogicznych, które wychodzi poza techniczne ujęcie pewnego zestawu umiejętności i sprawności koniecznych do organizowania procesu kształcenia. W zamian przyjmuje się podejście refleksyjne, rozwojowe, a nie statyczne (Gołębniak, 1998; Kwaśnica, 2007; Męczkowska, 2003). Przykładem w dydaktyce akademickiej jest skandynawskie ujęcie, w którym badacze zajmujący się ocenianiem kompetencji akcentują rozwój całościowy, rezygnując z oceny poszczególnych wąskich dyspozycji nauczyciela (Olsson i in., 2010; Olsson i Roxå, 2013). Uważają oni, podobnie jak Robert Kwaśnica (2006), że jest to proces ciągły, niedokończony, zawsze „w ruchu”, wymagający obserwacji i refleksji nad praktyką nauczania (zob. też Wach, 2019). Karin Apelgren i Brigitta Giertz (2010) również używają pojęcia kompetencji pedagogicznych, podkreślając, że nie jest to statyczna lista cech i charakterystyk, lecz „zdolności i chęć regularnego przejawiania postawy oraz wykorzystywania wiedzy i umiejętności, które promują uczenie się studentów w najlepszy z możliwych sposobów. Podejście to powinno uwzględniać cele kształcenia i inne uwarunkowania procesu kształcenia, a także zakładać ustawiczny rozwój kompetencji do nauczania” (s. 30). Definicja szwedzkich badaczek kładzie nacisk na istotne aspekty kompetencji pedagogicznych, takich jak: (1) postawa, (2) wiedza, (3) umiejętności, (4) adaptacja, (5) wytrwałość, (6) ustawiczny rozwój, (7) spójność i integracja. Zostały one szerzej omówione w tabeli 1.

Tabela 1. Aspekty kompetencji pedagogicznych

1. Postawa promująca uczenie się studentów
<ul style="list-style-type: none"> • najważniejszy element kompetencji pedagogicznych, • wyraża się w postrzeganiu przez nauczyciela swojej własnej roli i odpowiedzialności wobec studentów oraz roli studentów i ich odpowiedzialności za proces, • wyraża się nie tylko na poziomie poznawczym, emocjonalnym, ale przede wszystkim działaniowym, • podkreśla unaukowane, badawcze podejście, zarówno do treści kształcenia, jak i wszystkich innych aspektów związanych z projektowaniem zajęć i nauczaniem.
2. Wiedza jako podstawa kompetencji pedagogicznych
<ul style="list-style-type: none"> • wiedza przedmiotowa, ekspercka, związana z tematyką nauczanego przedmiotu, • wiedza dotycząca tego, jak uczą się studenci (w ujęciu ogólnym i związanym z danym przedmiotem), • wiedza na temat procesu nauczania i metod kształcenia, • wiedza na temat celów danego przedmiotu i warunków organizacyjnych. Uczenia się studentów.
3. Umiejętności nauczania

<ul style="list-style-type: none">• zdolności wykorzystania wiedzy w praktyce,• umiejętności zademonstrowania swoich kompetencji przy ocenie kompetencji pedagogicznych, np.:<ul style="list-style-type: none">– zdolność planowania i organizowania aktywności uczenia się,– umiejętność strukturyzowania i prezentowania treści kształcenia,– umiejętność dostosowania rodzaju i sposobu nauczania do danej grupy studentów i określonych warunków kształcenia.
4. Adaptacja do określonych warunków
<ul style="list-style-type: none">• adaptacja nauczyciela do różnych studentów, ich celów, potrzeb, dysfunkcji,• dostosowanie się do warunków kształcenia i możliwości realizacji zajęć, a także czynników kontekstowych,• poszukiwanie sposobów umożliwiających optymalizację uczenia się studentów.
5. Wytrwałość
<ul style="list-style-type: none">• zdolność do podejmowania regularnego wysiłku nauczania,• bycie zaangażowanym i entuzjastycznym podczas prowadzenia zajęć pomimo nauczania tego samego przedmiotu przez wiele lat lub semestrów.
6. Ustawiczny rozwój
<ul style="list-style-type: none">• kompetencje pedagogiczne jako kategoria dynamiczna, niedokończona, ciągle doskonalona,• poszerzanie wiedzy na temat nauczania i uczenia się studentów,• rozwój wiedzy o nauczaniu i warsztatu pracy w nawiązaniu do najnowszych badań za zakresu dydaktyki akademickiej.
7. Spójność i integracja
<ul style="list-style-type: none">• podkreśla, iż sześć powyższych aspektów tworzy jeden układ, w którym najważniejsza jest postawa nauczyciela, wyznaczająca kierunek myślenia i działania,• pozostałe elementy to ogniwa w łańcuszku, wynikają jedne z drugich, np. wiedza na temat celów kształcenia i procesów uczenia się studentów, która przekłada się na strategie i metody kształcenia oraz techniki oceniania.• Zdolność do refleksji nad własnymi doświadczeniami oraz umiejętność integrowania i zastosowania wiedzy pedagogicznej w spójny sposób.

Źródło: Apelgren i Giertz (2010), zob. też Wach (2019).

POSZERZONA PROFESJONALNOŚĆ I UNAUKOWIONE PODEJŚCIE DO PROCESU KSZTAŁCENIA

W literaturze przedmiotu zarówno na gruncie polskim, jak i zagranicznym przebijają się koncepcje rozwoju kompetencji pedagogicznych wychodzące poza wąskie, techniczne, często narzędziowe podejście. Henryka Kwiatkowska (2008) opisując trzy orientacje w kształceniu nauczycieli wskazuje na orientację funkcjonalną, która polega na integracji myśli, teorii, koncepcji pedagogicznych z praktyką nauczania. Podkreśla ona, że „podstawy efektywnej pracy nauczyciela tkwią w nasyceniu działań pedagogicznych nauką” (Kwiatkowska, 2008, s. 47), co wskazuje na konieczność promowania unaukowanego podejścia do procesu kształcenia i rozwoju kompetencji pedagogicznych.

Z funkcjonalną orientacją w kształceniu nauczycieli koresponduje koncepcja profesjonalności wg Erica Hoyle’a i Lawrence’a Stenhouse’a, a następnie dopracowa-

na przez Lindę Evans (Kreber, 2013). Ujmuje ona nauczyciela na kontinuum ograniczonej (*restricted*) i poszerzonej (*extended*) profesjonalności (Gołębniak, 1998; Gołębniak i Zamorska, 2014; Kreber, 2013). Podstawę poszerzonej profesjonalności stanowią umiejętności nauczyciela, które „są zapośredniczone przez wiedzę formalną (pochodzącą z mediacji między doświadczeniem a teorią)” (Gołębniak i Zamorska, 2014, s. 30), a rozwój polega na „angażowaniu się w takie formy doskonalenia, które oparte są na uteoretycznionych poszukiwaniach w zakresie własnej i cudzej praktyki” (Gołębniak i Zamorska, 2014, s. 30). W odniesieniu do nauczyciela akademickiego poszerzona profesjonalność definiowana jest przez pryzmat następujących charakterystyk:

- » Umiejętności nauczania nie bazują jedynie na doświadczeniu i intuicji, są wynikiem mediacji między praktyką a wiedzą formalną;
- » Perspektywa w myśleniu i działaniu jest znacznie szersza aniżeli kontekst własnych działań podczas prowadzenia zajęć ze studentami;
- » Postrzeganie i rozumienie wydarzeń w miejscu pracy ma miejsce w relacji do polityki i szerszych celów społecznych;
- » Wychodzenie poza „wewnętrzny dialog” i konfrontowanie własnej metodyki prowadzenia zajęć z pracą innych nauczycieli akademickich i publikowanymi materiałami;
- » Współpraca z innymi nauczycielami, współprowadzenie zajęć, opracowywanie scenariuszy, modułów i programów kształcenia;
- » Zaangażowanie w działalność badawczą typu *action research*, networking profesjonalny, zespoły zadaniowe, przynależność do stowarzyszeń i organizacji wspierających rozwój dydaktyki akademickiej;
- » Studiowanie literatury pedagogicznej, dydaktycznej i metodycznej;
- » Rozwój profesjonalny wychodzący poza wąsko rozumiane kursy i szkolenia, angażowanie się formy rozwoju nastawione na uteoretycznianie doświadczanej praktyki, jej wyjaśnianie i rozumienie (na podstawie: Gołębniak, 1998; Gołębniak i Zamorska, 2014).

W literaturze anglosaskiej dotyczącej profesjonalizacji kompetencji wykładowcy przywołuje się koncepcję unaukowionego podejścia do akademickiego procesu kształcenia (*scholarship of teaching and learning*)². Warto dodać, że koncepcja ta odzwierciedla bieżący biegun poszerzonej profesjonalności, osadzonej w kontekście uniwersyteckim (Kreber, 2013). Pojęcie *scholarship of teaching and learning* (SoTL) zostało wprowadzone przez Ernesta Boyera (1990), który zwrócił uwagę, że „nauczanie jest zasadniczą częścią całej pracy akademickiej” (Trigwell i in., 2000, s. 155) z naukowym, badawczym podejściem do tego procesu. Boyer (1990) wskazuje, że choć najczęściej w nauce teoria wiedzie do praktyki, to jednak praktyka też może prowadzić do teorii i takim przykładem jest nauczanie, które jest praktyką, którą można badać,

2 Pojęcie nie ma dobrego odpowiednika w literaturze polskiej, jego tłumaczenie jest kontekstowe i po raz pierwszy zostało wprowadzone przez Annę Wach (2019), na potrzeby tekstu będąc wymiennie używała akronimu SoTL.

a obszar ten nie jest tylko i wyłącznie zarezerwowany dla naukowców reprezentujących takie dyscypliny jak pedagogika czy psychologia. Badawcze podejście do nauczania dostępne jest także nauczycielom z innych dyscyplin, dla których edukacja jest praktyką, ale praktyką wyjaśnianą przez pryzmat teorii i prowadzonych na własne potrzeby badań, np. badań w działaniu. Unaukowione podejście do nauczania obejmuje: (1) źródła wiedzy o nauczaniu (ogólna literatura pedagogiczna i związana z dydaktyką szczegółową), (2) refleksyjność na temat własnego nauczania i uczenia się studentów, (3) upowszechnianie własnych doświadczeń edukacyjnych, dzielenie się wiedzą teoretyczną i wynikami badań własnych z obszaru dydaktyki akademickiej, (4) własne rozumienie, czym jest nauczanie i uczenie się (Trigwell i in., 2000). Carolin Kreber (2002) kontynuując pracę australijskich badaczy poszukiwała odpowiedzi na pytania dotyczące natury i źródeł konstruowania wiedzy przez nauczycieli akademickich w rozwoju ich kompetencji do nauczania. Efektem jej pracy stały się opisy takich pojęć jak: (1) nauczanie doskonałe (*teaching excellence*), (2) podejście eksperckie do nauczania (*teaching expertise*) oraz (3) unaukowione podejście do nauczania (*scholarship of teaching*), które zaprezentowała w układzie hierarchicznym (tabela 2). Zaproponowana przez nią klasyfikacja wykorzystywana jest wspólnie przez innych badaczy (np. Frányó i Sándor, 2024).

Tabela 2. Poziomy nauczania i Model SoTL

	Źródła wiedzy o nauczaniu	Refleksyjność	Upowszechnianie osiągnięć	Podejście do nauczania
1. Nauczanie doskonałe	Intuicja i informacja zwrotna od studentów	W odwołaniu do własnych doświadczeń	Brak	Podejście sytuujące w centrum treści i nauczyciela
2. Nauczanie eksperckie	Wiedza formalna i wyniki badań edukacyjnych	W odwołaniu do literatury i wyników badań	Brak	Podejście sytuujące studenta w centrum
3. Unaukowione podejście	Wiedza formalna i wyniki badań edukacyjnych	W odwołaniu do literatury i wyników badań	Publikacje, wystąpienia konferencyjne, prowadzenie szkoleń dydaktycznych	Podejście sytuujące studenta w centrum

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kreber (2002).

Nauczanie doskonałe (*teaching excellence*) rozpoznawane i charakteryzowane jest głównie na podstawie oceny umiejętności nauczyciela w zakresie prowadzenia zajęć. Podstawowym źródłem informacji zwrotnej na temat efektów procesu dydaktycznego są studenci, którzy wyrażają swoje opinie w ankietach ewaluacyjnych. Innym źródłem są również koledzy, koleżanki i przełożeni, którzy budują swoje przekonania na podstawie obserwacji zajęć prowadzonych przez danego nauczyciela. W podejściu tym nieoceniana jest wiedza pedagogiczna czy jakość uczenia się studentów, lecz pomyślne i efektywne działanie nauczyciela. Nauczyciel „doskonały” swoje

kompetencje rozwija głównie opierając się na swojej intuicji i własnych doświadczeniach. Mistrzostwo zawodowe doskonalą poddając analizie swoje nauczanie, stosując przede wszystkim metodę „prób” i „błędów” i na tej podstawie eliminuje określone rozwiązania lub je podtrzymuje (Kreber, 2002). Jest praktykiem, który dokonuje refleksji „w działaniu” i „nad działaniem” (Schön, 1987), ale bez konfrontowania swojej osobistej wiedzy z wiedzą formalną. Z reguły nie czyta literatury pedagogicznej, nie bierze udziału w konferencjach dydaktycznych czy szkoleniach, podczas których miałby okazję zderzyć swoje doświadczenia z aktualnymi teoriami, koncepcjami i wynikami badań. Pomimo że uzyskuje dobre oceny w ankietach ewaluacyjnych od studentów, jego nauczanie osadzone jest w podejściu, w centrum którego znajdują się treści i sam nauczyciel (Kreber, 2002; Wach, 2019).

Kolejny, bardziej zaawansowany poziom to tzw. eksperckie podejście do nauczania (*teaching expertise*). Prezentują je nauczyciele, którzy swoje kompetencje dydaktyczne budują nie tylko w oparciu o analizę własnej praktyki (koncentrując się na konkretnych problemach), ale także podejmują samokształcenie w oparciu o literaturę pedagogiczną czy udział w szkoleniach doskonalących warsztat pracy dydaktycznej. Mają umiejętności odpowiedniego projektowania i prowadzenia zajęć, ale również posiadają wiedzę na ten temat. Znają różne teorie i koncepcje edukacyjne, którymi się kierują w swoich wyborach i decyzjach dotyczących nauczania. Identyfikują, analizują i rozwiązują problemy ze swojej praktyki dydaktycznej i z czasem opracowują strategie rozwiązywania problemów, które są jeszcze bardziej efektywne. Podstawową w konstruowaniu wiedzy ekspertów jest wiedza deklaratorywna (z zakresu dydaktyki akademickiej), wiedza proceduralna (związana ze stosowanymi metodami kształcenia), a także wiedza ukryta (związana z samoregulowanym uczeniem się). Centralnym elementem omawianego podejścia jest refleksja „w działaniu” i „nad działaniem”, która pomaga konfrontować praktykę wynikającą z doświadczenia z wiedzą formalną i wynikami badań naukowych. W podejściu eksperckim praktyka jest impulsem do jej ueteorycznienia, nazwania i wyjaśnienia. Wiedza na temat najnowszych ustaleń w dydaktyce akademickiej w połączeniu z umiejętnościami z reguły owocuje podejściem do nauczania, w centrum którego znajduje się student (Kreber, 2002; Wach, 2019).

Unaukowane podejście do nauczania (*scholarship of teaching and learning*) to najwyższy z poziomów wyodrębnionych w klasyfikacji Kreber (2002). Prezentują je nauczyciele, którzy w swoim rozwoju korzystają z naukowej literatury z zakresu dydaktyki akademickiej i dydaktyki szczegółowej. Ponadto dokonują pogłębionej refleksji nad własną praktyką nauczycielską w odwołaniu do literatury oraz wiedzy nabytej podczas szkoleń czy rozmów z ekspertami w obszarze nauczania. Co więcej, nauczycieli w tej grupie cechuje badawcze podejście do własnej praktyki nauczania (np. poprzez prowadzenie badań w działaniu), a także szeroko rozumiane dzielenie się swoimi osiągnięciami (o charakterze publikacyjnym czy podczas prowadzenia szkoleń lub wystąpień konferencyjnych). Element upubliczniania własnej wiedzy może mieć miejsce również w mniej sformalizowanych działaniach, takich jak mentoring, hospicja koleżeńskie, a także podczas prezentacji własnego portfolio

nauczania (Kreber, 2002; Seldin i in., 2010). W ten sposób nauczyciele nie tylko pogłębiają i rozszerzają swoje kompetencje ukierunkowane na wspieranie uczenia się studenta, ale również uzyskują sprzężenie zwrotne od innych wykładowców, metodyków kształcenia, czy badawczy dydaktyki akademickiej. SoTL charakteryzuje również nauczycieli inicjujących działania rozwojowe dla pozostałych kolegów i koleżanek na uczelni, którzy będąc liderami, stymulują dyskusje dydaktyczne, tym samym rozbudzając potrzeby w tym zakresie i zachęcając pozostałych do przyjęcia aktywnej postawy w doskonaleniu swoich kompetencji (Kreber, 2002; Wach, 2019).

Ideę unaukowanego podejścia do nauczania dobrze oddaje Lee Shulman (2001), który pisze w następujący sposób:

Rozwijamy unaukowane podejście do nauczania akademickiego, gdy nasza praca jako nauczycieli jest upubliczniana, gdy jest recenzowana i poddawana krytycznej ocenie. I gdy wymieniamy się swoimi doświadczeniami z pozostałymi członkami społeczności zawodowej, którzy mogą czerpać i uczyć się od nas. To są cechy każdego unaukowanego podejścia (s. 48–49).

W tym samym artykule podaje on trzy powody, dla których warto i należy zaangażować się w SoTL, a które określa 3P:

- » **Profesjonalizm** (*professionalism*) nauczyciela akademickiego powinien być analizowany i oceniany przez pryzmat nie tylko kompetencji w danej dyscyplinie naukowej, jaką reprezentuje badacz, ale i przez pryzmat profesji nauczycielskiej.
- » **Pragmatyzm** (*pragmatism*) odnosi się do praktycznych aspektów nauczania i konieczności upewniania się, że akademicy rozwijają się w roli nauczyciela, poprawiają jakość kształcenia i spełniają zobowiązania wobec studentów.
- » **Polityka** (*policy*) definiowana jest w tym ujęciu jako wymagania akredytacyjne, pomiary i dowody profesjonalnego przygotowania i rozwoju, które wymagane są przez władze uczelni, ministerstwa i inne instytucje akredytacyjne (Shulman, 2001).

Mick Healey (2000) wskazuje, że aby zwiększyć rangę i docenić nauczanie, należy poddawać je zewnętrznej ocenie i ewaluacji, podobnie jak ma to miejsce w przypadku działalności naukowej. Zgodnie z jego propozycją kompetencje pedagogiczne powinny również podlegać ocenie, a ich rozwój powinien być brany pod uwagę przy awansie zawodowym.

WYTYCZNE DO POLITYKI ZATRUDNIA NAUCZYCIELI AKADEMICKICH W UEP

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018, poz. 1668) choć nie reguluje konieczności legitymowania się kompetencjami pedagogicznymi w zakresie dydaktyki akademickiej, to art. 115, ust. 2 nakłada obowiązek w zakresie „stałego podnoszenia kompetencji zawodowych” przez nauczycieli akademickich. Ponadto art. 113, pkt. 1 Ustawy wskazuje, że nauczycielem akademickim może być osoba, która

poza wymaganiami określonymi w ustawie, spełnia wymagania określone w statucie uczelni. Tym samym odpowiedzialność i egzekwowanie kompetencji i kwalifikacji nauczyciela w dużej mierze przenosi na pracodawcę.

W Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu prowadzona jest szeroka działalność szkoleniowa i rozwojowa nakierowana na rozwój kompetencji do nauczania³. Wśród wielu kursów dużą rangę przypisuje się zajęciom realizowanym na Kursie pedagogicznym UEP, który organizowany jest nieprzerwalnie od roku akademickiego 2010/2011 dla młodej kadry, czyli nauczycieli do pięciu lat stażu pracy (100h), a od roku akademickiego 2021/2022 również dla nauczycieli z dłuższym stażem pracy (70h), którzy wcześniej nie ukończyli certyfikowanego przygotowania w zakresie dydaktyki akademickiej (Zarządzenie nr 87/2022, 2022).

Ważnym dokumentem z punktu widzenia problematyki artykułu było Zarządzenie nr 109/2020 Rektora Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu z dnia 25 listopada 2020 roku w sprawie wprowadzenia wytycznych do polityki zatrudniania nauczycieli akademickich w Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu. Zawarto w nim procedurę, a także wymagania dotyczące zatrudniania na stanowiskach w poszczególnych grupach nauczycieli akademickich. Z uwagi na ograniczenia i możliwości przeanalizowania wymogów dla wszystkich stanowisk zajmę się jedynie wytycznymi dla zatrudnienia pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych zatrudnionych w instytutach⁴. Wytyczne obejmują takie stanowiska jak: asystent, adiunkt, profesor uczelni, profesor.

Dla wszystkich stanowisk poza etatem asystenta w obu grupach nauczycieli wymagane jest posiadanie udokumentowanego przygotowania pedagogicznego, co oznacza, że w przypadku awansu zawodowego, to kryterium musi być spełnione. Warto jednak przypomnieć, że Uczelnia stwarza takie możliwości wszystkim nauczycielom, bez względu na etap rozwoju zawodowego i doświadczenie w pracy dydaktycznej. Uczestnikami kursów pedagogicznych są zatem także nauczyciele z kilkunastoletnim stażem pracy. Podczas kursu mają okazję uteooretycznić swoje doświadczenia i rozwinąć świadomość profesjonalną (Klus-Stańska, 1999; Michalak, 2013) w kierunku unaukowień-ego podejścia do akademickiego procesu kształcenia (SoTL).

OPISY KOMPETENCJI DO NAUCZANIA I KRYTERIA ICH OCENY W UNIWERSYTECIE EKONOMICZNYM W POZNANIU

W Zarządzeniu nr 109/2020 Rektora Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu zostały zamieszczone opisy kompetencji, jakie powinien posiadać nauczyciel ubiegający się o dany etat. Z uwagi na problematykę artykułu omówię jedynie kompetencje do nauczania. Zostały one zebrane w trzech grupach:

3 Uniwersytet Ekonomiczny ma długą tradycję i doświadczenie w przygotowywaniu nauczycieli akademickich i sięga lat 70. Warto dodać, że regularne zajęcia w ramach tzw. Studium Pedagogicznego dla Asystentów prowadzone były do 2005 r.

4 W jednostkach pozainstytutowych pracują m.in. nauczyciele języków obcych i wychowania fizycznego.

- (1) Projektowanie i prowadzenie zajęć, zgodnie z podejściem wspierającym uczenie się studenta:
 - » posiadanie wiedzy przedmiotowej,
 - » łączenie wiedzy teoretycznej z praktyką,
 - » posiadanie wiedzy i refleksji pedagogicznej na temat procesu uczenia się – nauczania,
 - » umiejętności prowadzenia zajęć w sposób wspierający uczenie się studenta (ujęcie problemowe, wykorzystujące metody, formy i media angażujące uczenia się studentów),
 - » budowanie pozytywnych relacji ze studentami.
- (2) Rozwój kompetencji do nauczania:
 - » udział w konferencjach dydaktycznych, szkoleniach, kursach rozwijających kompetencje do nauczania,
 - » udział w hospitacjach wspierających,
 - » tworzenie publikacji o charakterze dydaktycznym.
- (3) Podejmowanie działań na rzecz rozwoju dydaktyki akademickiej:
 - » umiejętność pisania sylabusów, tworzenia modułów i programów kształcenia (kierunkowych, specjalnościowych, interdyscyplinarnych),
 - » pozyskiwanie i udział w projektach (grantach) o charakterze edukacyjnym,
 - » tworzenie innowacyjnych metod i narzędzi kształcenia,
 - » wdrażanie programów rozwoju kompetencji dla nauczycieli akademickich,
 - » promowanie i dzielenie się „dobrymi praktykami” edukacyjnymi.

Szczegółowe opisy kompetencji zawierają wyznaczniki oraz poziomy oczekiwane dla danego stanowiska (tabela 3).

Tabela 3. Opisy, wyznaczniki i poziomy kompetencji pedagogicznych

Kompetencja	Opis kompetencji	Wyznacznik	Poziom 1	Poziom 2	Poziom 3	Poziom 4	Poziom 5
(1) PROJEKTOWANIE I PROWADZENIE ZAJĘĆ	Umiejętność projektowania i prowadzenia zajęć zgodnie z podejściem wspierającym uczenie się studenta	Posiadanie wiedzy przedmiotowej Łączenie wiedzy teoretycznej z praktyką	Nie posiada kompetencji merytorycznych do prowadzenia zajęć Opiera się jedynie na teorii zaczerpniętej z podręczników	Posiada raczej niski poziom wiedzy przedmiotowej	Posiada wystarczający poziom wiedzy przedmiotowej	Posiada dobry poziom wiedzy przedmiotowej	Posiada bardzo dobry poziom wiedzy przedmiotowej
		Posiadanie wiedzy i refleksji pedagogicznej na temat procesu uczenia się – nauczania	Nie posiada wiedzy pedagogicznej. Nie podejmuje refleksji nad procesem nauczania	Ma niski poziom wiedzy pedagogicznej. Bazuje głównie na intuicji i własnych doświadczeniach. Rzadko podejmuje refleksję nad procesem nauczania	Ma średni poziom wiedzy pedagogicznej. Potrafi jej użyć w celu wyjaśnienia wybranych zjawisk edukacyjnych. Często podejmuje refleksję nad procesem nauczania	Ma raczej wysoki poziom wiedzy pedagogicznej. Potrafi jej użyć w celu wyjaśnienia większości zjawisk z praktyki edukacyjnej. Często podejmuje namysły nad procesem nauczania	Ma bardzo wysoki poziom wiedzy pedagogicznej. Potrafi jej użyć w celu wyjaśnienia praktyki edukacyjnej. Bardzo często podejmuje namysły nad procesem nauczania. Dzieli się swoją wiedzą z innymi nauczycielami. Upublicznia dobre praktyki
		Umiejętności prowadzenia zajęć w sposób wspierający uczenie się studenta (ujęcie problemowe, wykorzystujące metody, formy i media angażujące uczenia się studentów)	Prowadzi zajęcia w sposób podający, rzadko stosuje elementy angażujące studentów, czasem stosuje media	Prowadzi zajęcia w sposób podający, rzadko stosuje elementy angażujące studentów, czasem stosuje media	Prowadzi zajęcia łącząc podające z angażującym aktywność poznawczą studenta, wykorzystuje różne media edukacyjne	Prowadzi zajęcia, podczas których stara się bazować na podejściu problemowym, uruchamia aktywność poznawczą studentów, wykorzystuje różnorodne media	W pełni stosuje podejście problemowe w prowadzeniu zajęć, angażując poznawczo studentów oraz nawiązując do ich doświadczeń, wykorzystuje różne media. Dzieli się autorskimi rozwiązaniami z innymi, upublicznia je
		Budowanie pozytywnych relacji ze studentami	Nie nawiązuje kontaktu ze studentami	Nawiązuje formalne relacje ze studentami, ma trudności w komunikowaniu interakcyjnym, udzieleniu sprzężenia zwrotnego i motywowania	Stara się budować otwarte relacje ze studentami, stymuluje komunikowanie interakcyjne, nie zawsze mu to wychodzi	Buduje otwarte, pozytywne relacje ze studentami, ma łatwość komunikowania interakcyjnego, stara się udzielać sprzężenia zwrotnego, podejmuje wysiłki motywowania	W pełni przejawia podmiotowe traktowanie studentów, stymuluje komunikowanie interakcyjne, udziela sprzężenia zwrotnego, motywuje studentów do uczenia się

Kompetencja	Opis kompetencji	Wyznacznik	Poziom 1	Poziom 2	Poziom 3	Poziom 4	Poziom 5
(3) PODEJMOWANIE DZIAŁAŃ NA RZECZ ROZWOJU DYDAKTYKI AKADEMICZNEJ	Aktywność polegająca na podejmowaniu działań wspierających rozwój dydaktyki akademickiej i w rezultacie przyczyniająca się do podnoszenia jakości kształcenia w uczelni	Umiejętność pisania sylabusów, tworzenia modułów i programów kształcenia (kierunkowych, specjalnościowych, interdyscyplinarnych) Pozyskiwanie i udział w projektach (grantach) o charakterze edukacyjnym Tworzenie innowacyjnych metod i narzędzi kształcenia Wdrażanie programów rozwoju kompetencji dla nauczycieli akademickich Promowanie i dzielenie się „dobrymi praktykami” edukacyjnymi	Nie tworzy sylabusów, modułów i programów kształcenia Nie aplikuje o granty i nie bierze udziału w ich realizacji	Zna zasady tworzenia sylabusów, podejmuje wysiłek jego stworzenia ze wsparciem innych osób Bierze udział w realizacji projektów edukacyjnych (ma na koncie przynajmniej jeden taki projekt)	Samodzielnie tworzy sylabusy do nowych przedmiotów Bierze udział w realizacji projektów edukacyjnych (ma na koncie przynajmniej trzy takie projekty, w tym jeden zagraniczny) lub pozyskuje projekty edukacyjne i nimi kieruje (ma na koncie przynajmniej jeden taki projekt)	Samodzielnie tworzy sylabusy do nowych przedmiotów, podejmuje wysiłek stworzenia modułów i programów kształcenia ze wsparciem innych osób Bierze udział w realizacji projektów edukacyjnych (ma na koncie przynajmniej jeden taki projekt)	Samodzielnie tworzy sylabusy, moduły i programy kształcenia (kierunkowe, specjalnościowe interdyscyplinarne), wspiera inne osoby w tym procesie Pozyskuje projekty edukacyjne i nimi kieruje (ma na koncie przynajmniej dwa takie projekty, w tym jeden zagraniczny) Pozyskuje projekty edukacyjne i nimi kieruje (ma na koncie przynajmniej jeden taki projekt)
			Nie tworzy innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych	Bierze udział w zespołach tworzących innowacyjne rozwiązania edukacyjne	Samodzielnie tworzy innowacyjne rozwiązania edukacyjne	Kieruje zespołem pracującym nad innowacyjnymi rozwiązaniami edukacyjnymi	Samodzielnie tworzy lub kieruje zespołem pracującym nad innowacyjnymi rozwiązaniami edukacyjnymi. Dzieli się „dobrymi praktykami” z innymi nauczycielami. Upublicznia wyniki swojej pracy
			Nie inicjuje programów rozwoju kompetencji dla nauczycieli akademickich	Współpracuje przy organizacji projektów rozwojowych/szkoleniowych dla nauczycieli akademickich	Kieruje organizacją projektów rozwojowych/szkoleniowych dla nauczycieli akademickich	Tworzy autorskie programy rozwojowe/szkoleniowe dla nauczycieli akademickich	Realizuje autorskie projekty rozwojowe/szkoleniowe dla nauczycieli akademickich
			Promowanie i dzielenie się „dobrymi praktykami” edukacyjnymi	Przedstawia wyniki swojej pracy dydaktycznej podczas seminariów i konferencji o zasięgu krajowym	Przedstawia wyniki swojej pracy dydaktycznej podczas seminariów i konferencji zagranicznych	Przedstawia wyniki swojej pracy dydaktycznej za zaproszenie innych instytucji i organizacji (krajowych lub zagranicznych)	Organizuje seminaria i konferencje, podczas których nauczyciele mają okazję dzielić się „dobrymi praktykami” (seminaria, konferencje)

Źródło: Zarządzenie nr 109/2020 Rektora Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu z dnia 25 listopada 2020 roku.

Tabela 4. Skala poziomu kompetencji do nauczania dla poszczególnych stanowisk⁵

Kompetencja	Wyznacznik	Grupa stanowisk badawczo-dydaktycznych			Grupa stanowisk dydaktycznych				
		Asystent	Adiunkt	Profesor uczelni	Profesor	Asystent	Adiunkt	Profesor uczelni	Profesor
PROJEKTOWANIE I PROWADZENIE ZAJĘĆ	Posiadanie wiedzy przedmiotowej	4	5	5	5	4	4	5	5
	Łączenie wiedzy teoretycznej z praktyką	3	4	5	5	3	4	5	5
	Posiadanie wiedzy i refleksji pedagogicznej na temat procesu uczenia się – nauczania	3	3	4	5	3	3	5	5
	Umiejętności prowadzenia zajęć w sposób wspierający uczenie się studenta (ujęcie problemowe, wykorzystujące metody, formy i media angażujące uczenia się studentów)	3	4	4	5	3	4	5	5
ROZWÓJ KOMPETENCJI DO NAUCZANIA	Budowanie pozytywnych relacji ze studentami	3	4	5	5	3	4	5	5
	Udział w konferencjach dydaktycznych, szkoleniach, kursach rozwijających kompetencje do nauczania	2	3	4	5	3	3	5	5
	Udział w hospicjach wspierających	2	2	4	4	3	3	5	5
	Tworzenie publikacji o charakterze dydaktycznym	1	2	3	4	2	2	5	5
PODEJMOWANIE DZIAŁAŃ NA RZECZ ROZWOJU DYDAKTYKI AKADEMICKIEJ	Umiejętność pisania sylabusów, tworzenia modułów i programów kształcenia (kierunkowych, specjalnościowych, interdyscyplinarnych)	2	3	5	5	2	3	5	5
	Pozyskiwanie i udział w projektach (grantach) o charakterze edukacyjnym	1	1	2	3	1	2	5	5
	Tworzenie innowacyjnych metod i narzędzi kształcenia	1	1	1	2	1	2	5	5
	Wdrażanie programów rozwoju kompetencji dla nauczycieli akademickich	1	1	1	2	1	2	5	5
	Promowanie i dzielenie się „dobrymi praktykami” edukacyjnymi	2	2	3	4	2	2	5	5

⁵ Skalę należy czytać w nawiązaniu do tabeli 3, w której zaprezentowano poziomy kompetencji pedagogicznych.

Opisy, wyznaczniki i poziomy kompetencji pedagogicznych zostały również opatrzone skalą dla poszczególnych stanowisk. Dla każdego stanowiska sformułowano określone oczekiwania, co do poziomu kompetencji do nauczania. Zostały one zaprezentowane w tabeli 4. Warto dodać, że dodatkowo na etaty dydaktyczne wymagane jest przygotowanie portfolio nauczycielskiego, zawierające m.in. praktyczne przykłady z warsztatu pracy dydaktycznej, opis stosowanych metod nauczania i inne dodatkowe informacje, które potwierdzają spełnienie podanych kryteriów. Informacje te mogą być weryfikowane przez komisję podczas rozmowy z kandydatem ubiegającym się o zatrudnienie lub awans w uczelni.

ZAKOŃCZENIE

„Nikt nie rodzi się nauczycielem, tak samo jak nie rodzi się lekarzem czy adwokatem” (Emplit, 2018, za: Maciejowska, 2020, s.). Im szybciej to sobie uświadomimy, my jako nauczyciele i przedstawiciele władz uczelnianych, ale również decydenci na wyższych szczeblach, którzy tworzą ramy prawne dla funkcjonowania uczelni wyższych, tym lepiej. Mało profesjonalnym jest niedbanie o profesjonalny rozwój nauczycieli we wszystkich zadaniach, jakie pełnią: od prowadzenia badań i publikowania po kształcenie studentów. Póki co widoczne jest ogromne rozwarstwienie i punkt ciężkości kładziony jest głównie na naukę. W wielu publikacjach anglosaskich temat podnoszony jest co najmniej od czasów Boyera (1990) i oczywiście wymaga ogromnego wysiłku, jaki trzeba włożyć w zmianę przekonań samych nauczycieli i decydentów zajmujących się szkolnictwem wyższym. Docenienie dydaktyki akademickiej możliwe jest tylko wtedy, gdy zarówno nauczanie, jak i prowadzenie badań w obszarze danej dyscypliny będzie systematycznie monitorowane i oceniane. Dorobek w zakresie nauczania oraz kompetencje pedagogiczne powinny podlegać kolegialnej recenzji, tak jak ma to miejsce w przypadku dorobku i kompetencji naukowych (Healey, 2000). Są na świecie uczelnie, w których procesy te są znacznie bardziej zaawansowane niż w krajach Europy wschodnio-środkowej, do której należy Polska. Należą do nich przede wszystkim uczelnie skandynawskie, w tym Uniwersytet w Lund, który w Strategii Rozwoju na lata 2017–2026 przyjął, iż „edukacja i nauka powinny być ze sobą ściśle powiązane w tworzeniu rozwojowego środowiska nakierowanego zarówno na nauczanie, jak i prowadzenie badań, w którym na równi bierze się pod uwagę i docenia kompetencje do nauczania i prowadzenia badań” (*Model for the Recognition of Teaching Qualifications at the Joint Faculties of Humanities and Theology*, 2023). Mamy skąd czerpać wzorce, które warto poddać rekonstrukcji i adaptować do polskich warunków, tak by móc powiedzieć, że mamy profesjonalnie przygotowanych nauczycieli, którzy wykonują swoją pracę z namysłem, refleksją, w odwołaniu do najnowszych ustaleń nauki i prowadzonych badań w tym zakresie.

BIBLIOGRAFIA

- Apelgren, K., Giertz, B. (2010). Pedagogical Competence – A Key to Pedagogical Development and Quality in Higher Education. W: Å. Ryegård, K. Apelgren, T. Olsson (red.), *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence* (s. 25–40). Uppsala University, Division for Development of Teaching and Learning.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. <https://www.umces.edu/sites/default/files/al/pdfs/BoyerScholarshipReconsidered.pdf>
- Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., Norman, M. K., Ambrose, S. A. (2023). *How Learning Works: Eight Research-Based Principles for Smart Teaching*. Jossey-Bass.
- Czerepaniak-Walczak, M. (red.). (2013). *Fabryki dyplomów czy universitas?*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Elmgren, M., Henriksson, A. S. (2015). *Academic Teaching*. Studentlitteratur AB.
- Frányó, Z. Z., Sándor, E. (2024). The relationship between HE teachers’ mission and teaching approach: Interaction inspiring enthusiasm as the basis for building knowledge and commitment to the profession. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1–11. <https://doi.org/10.1556/2059.2024.00092>
- Gołębniak, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Wydawnictwo Edytor.
- Gołębniak, B. D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Healey, M. (2000). Developing the Scholarship of Teaching in Higher Education: A discipline-based approach. *Higher Education Research i Development*, 19(2), 169–189. <https://doi.org/10.1080/072943600445637>
- Klus-Stańska, D. (1999). O profesjonalnej samoświadomości nauczycieli. W: A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka (red.), *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli* (s. 7–18). Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5–23. <https://doi.org/10.1023/A:1020464222360>
- Kreber, C. (2013). The Transformative Potential of the Scholarship of Teaching. *Teaching i Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1(1), 5–18. <https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.1.1.5>
- Kwaśnica, R. (2006). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (T. 2). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwaśnica, R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lea, J. (red.). (2015). *Enhancing Learning and Teaching in Higher Education: Engaging with the Dimensions of Practice*. McGraw-Hill Education.

- Męczkowska, A. (2003). Kompetencja. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (T. 2). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Michalak, R. (2013). *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Model for the Recognition of Teaching Qualifications at the Joint Faculties of Humanities and Theology (2023). Lunds Universitet. <https://www.ht.lu.se/en/the-faculties/staff-training/higher-education-teaching-and-learning/recognition-of-teaching-qualifications/>
- Olsson, T., Mårtensson, K., Roxå, T. (2010). Pedagogical Competence – A Development Perspective from Lund University. W: Å. Ryegård, K. Apelgren, T. Olsson (red.), *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence* (s. 121–132). Uppsala University, Division for Development of Teaching and Learning.
- Olsson, T., Roxå, T. (2013). Assessing and Rewarding Excellent Academic Teachers for the Benefit of an Organization. *European Journal of Higher Education*, 3(1), 40–61. <https://doi.org/10.1080/21568235.2013.778041>
- Pekkarinen, V., Hirsto, L., Nevgi, A. (2020). The Ideal and the Experienced: University Teachers’ Perceptions of a Good University Teacher and Their Experienced Pedagogical Competency. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32(1), 13–30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1259431.pdf>
- Scales, P. (2017). *An Introduction to Learning and Teaching in Higher Education*. McGraw-Hill Education.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Seldin, P., Miller, J. E., Seldin, C. A. (2010). *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Jossey-Bass.
- Shulman, L. (2001). From Minsk To Pinsk: Why A Scholarship of Teaching and Learning? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 48–53. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/article/view/1582>
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., Prosser, M. (2000). Scholarship of Teaching: A Model. *Higher Education Research i Development*, 19(2), 155–168. <https://doi.org/10.1080/072943600445628>
- Ustawa z 3 lipca 2018 roku Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. (2018). Dz. U., 2018, poz. 1669. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001669>
- Wach, A. (2019). *Stawanie się nauczycielem akademickim. W kierunku wspierania uczenia się poprzez refleksyjną praktykę*. Wydawnictwo Kontekst.
- Zarządzenie nr 87/2022 Rektora Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu z dnia 19 grudnia 2022 roku w sprawie uruchomienia Kursu pedagogicznego Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu. (2022). https://ue.poznan.pl/wp-content/uploads/2024/01/Zarzadzenie-Rektora_Zarzadzenie-nr-87_2022-Rektora-UEP.pdf
- Zarządzenie nr 109/2020 Rektora Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu z dnia 25 listopada 2020 roku w sprawie wprowadzenia wytycznych do polityki zatrudniania nauczycieli akademickich w Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu. (2020).

**TOWARD THE PROFESSIONALIZATION OF UNIVERSITY TEACHER
COMPETENCIES: THE EXAMPLE OF POZNAŃ UNIVERSITY OF ECONOMICS
AND BUSINESS**

ABSTRACT: The necessity of professionalization of university teacher competencies seems self-evident. Nevertheless, teachers themselves, university authorities, and central-level officials primarily emphasize conducting research and scientific development. The pedagogical competencies of academic teachers are often seen as a derivative of their scientific competencies, which stems mainly from the culture and tradition of the Humboldtian model, in which the teacher conducted research and shared its results with students. In the era of mass education, but especially in light of the latest research findings and concepts regarding teaching and learning of young people, this model has lost its value. In this article, I address the issue of the professionalization of academic teacher competencies, clarifying their understanding and the aspects of analysis and evaluation. Subsequently, I discuss selected concepts: extended professionalism and the scholarship of teaching and learning (SoTL), to illustrate the issue with an example drawn from practice.

KEYWORDS: Professionalization, university teacher, pedagogical competence, extended professionalism, scholarship of teaching and learning (SoTL)