

dr hab. Małgorzata Adamska-Chudzińska, prof. UEK¹ 

Katedra Psychologii i Dydaktyki

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

Nowa formuła celów kształcenia w kontekście wyzwań zarządzania dydaktyką akademicką²

WPROWADZENIE

Postępujący rozwój nowoczesnych technologii, łatwość dostępu do wielu źródeł wiedzy oraz dokonujące się przemiany w funkcjonowaniu szkół wyższych spowodowane nową konstytucją dla nauki znacząco skomplikowały zakres tego, czego nauczyciele akademicki mają nauczać oraz sposób zarządzania kształceniem akademickim.

Współcześni studenci, skoncentrowani wokół nowych środków przekazu, łatwo przyswajający z nich wiedzę – stawiają nauczycielom akademickim nowe wyzwania edukacyjne. Te wyzwania to nie tylko ich większa otwartość, dociekliwość, rozwój intelektualny, ale też ograniczenia związane z niższym progiem zmęczenia i znużenia oraz nisko rozwinięte umiejętności analityczne. Równocześnie w obliczu zmian przepisów prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego (ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce), ponownego zweryfikowania wymaga rozumienie wartości procesu kształcenia i celów dydaktycznych będących podstawą zarządzania edukacją akademicką.

W kontekście tych uwarunkowań niezbędne wydaje się podniesienie atrakcyjności procesu kształcenia i nadanie mu w większym niż dotychczas stopniu wymiaru „naukowości”, a nie tylko przekazu wiedzy, co pozwolić by mogło na bardziej analityczne ujmowanie zagadnień przedmiotowych. Tym samym warunek „naukowości” spełniać powinny także cele realizowane w toku zajęć dydaktycznych. Oznacza to, że powinny one przyjąć szerszy niż encyklopedyczny

¹ Adres korespondencyjny: Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Wydział Ekonomii i Stosunków Międzynarodowych, ul. Rakowicka 27, 31-510 Kraków; e-mail: achm@uek.krakow.pl. ORCID: 0000-0001-6771-9202.

² Publikacja została sfinansowana ze środków przyznanych Wydziałowi Ekonomii i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie w ramach dotacji na utrzymanie potencjału badawczego.

wymiar i obok treści specjalistycznych uwzględniać także działania warunkujące rozwój ogólny studenta i kształtowanie indywidualnych zdolności istotnych na współczesnym wielowymiarowym rynku pracy. Dzięki takiemu ujęciu celów studenci mogliby uczyć się twórczego podchodzenia do problemów i znajdowania rozwiązań w sytuacjach nowych, w których dotychczasowa wiedza okazuje się niewystarczająca.

W artykule przyjęto, że charakterystyczny dla dotychczasowych programów edukacyjnych brak powiązania pomiędzy wiedzą fachową a rozwojem kompetencji indywidualnych stanowi barierę w dobrym przygotowaniu kadr dla nowoczesnych firm. Postawione zostało pytanie badawcze o wymiar celów kształcenia, których realizacja umożliwiłaby pokonanie owej bariery. Celem artykułu jest przedstawienie na tle aktualnych wyzwań pożądaną formuły celów w dydaktyce akademickiej, których realizacja z jednej strony może wzmocnić status szkół wyższych, a z drugiej umożliwić ich absolwentom efektywne funkcjonowanie zawodowe. Na tej podstawie sformułowana została hipoteza, zgodnie z którą zaproponowana w artykule formuła celów kształcenia jest odpowiedzią na aktualne wyzwania w dydaktyce akademickiej. Artykuł opracowano na podstawie studiów literaturowych z zakresu współczesnej edukacji akademickiej głównie ostatniego 10-lecia. Zakres opracowania obejmuje zagadnienia dotyczące istoty procesu kształcenia akademickiego; wyzwań zarządzania dydaktyką akademicką, przed jakimi stają obecnie szkoły wyższe oraz sposobu ujmowania celów kształcenia akademickiego jako zapewniającego pożądaną w aktualnych uwarunkowaniach kierunek efektywnego zarządzania edukacją w szkole wyższej.

ISTOTA KSZTAŁCENIA AKADEMICKIEGO

Proces kształcenia stanowi specyficzny typ relacji pomiędzy nauczycielami akademickimi a studentami. Owa specyfika odróżniająca tę relację od innych form komunikowania się zawiera się w kilku wyznacznikach. Przede wszystkim zadania podejmowane przez nauczycieli akademickich mają charakter celowy i zamierzony, czyli ukierunkowane są na osiągnięcie u studentów zaplanowanych efektów uczenia się. Zatem trafnie sformułowane przez nauczycieli akademickich cele uczenia się i adekwatnie do nich określone efekty kształcenia jako pożądaną zmianę na poziomie wiedzy, umiejętności i postaw, stanowią podstawę zarządzania tym procesem. Ich osiągnięcie zdeterminowane jest wieloma czynnikami kształtującymi przestrzeń wzajemnego oddziaływania pomiędzy nauczycielami akademickimi a studentami. Należą do nich realizowane treści kształcenia i adekwatnie dobierane metody dydaktyczne; zasady i formy kształcenia, a także wykorzystywana infrastruktura i środki przekazu.

Kolejna kwestia to współzależność i spójność wskazanych elementów, przy zachowaniu podmiotowości partnerów relacji. Takie podejście do istoty kształce-

nia w szkole wyższej oznacza, że uprawianie nauki to współuczestnictwo w procesie, właściwie niekończącym się, wciąż dokonującym się poszukiwaniu najlepszych korelacji elementów tego procesu. Skutkować powinno zatem twórczym dialogiem wspartym zasadą poszanowania odmienności opinii i konstruktywnej otwartości na różnice (Zakowicz, 2012, s. 63).

Wywiedziona z tradycji uniwersytetu W. Humboldta istota kształcenia akademickiego wyraźnie odróżnia „przekaz wiedzy” i „uprawianie nauki”. Uprawianie nauki to współuczestnictwo w procesie tworzenia wiedzy, w rozwiązywaniu problemów, dążeniu do prawdy i odkrywaniu istoty rzeczy. Owo odkrywanie – w myśl poglądów W. Humboldta – odbywać się powinno za sprawą prowadzonych badań naukowych i dzięki kształceniu studentów w toku systematycznego wraźnia ich do badań (Zakowicz, 2012, s. 62) oraz sensownego wiązania teorii i empirią. Właściwością tego procesu jest nie tylko udział w projektach badawczych, ale również to, że ów udział powoduje rozwój intelektualny i osobowy badacza, „kształtowanie specyficznych umiejętności” (Sauerland, 2006, s. 90).

Procesowe ujęcie kształcenia wskazuje zatem, że zarządzanie nim powinno polegać na ciągłym poszukiwaniu pełnego rozumienia porządku rzeczy, a nie jedynie wiedzy specjalistycznej i umiejętności jej aplikacji w coraz to nowych sytuacjach praktycznych (Lekka-Kowalik, 2009, s. 59). Nie może być zatem traktowane jak produkt (choćby sama wiedza może nosić takie znamiona), lecz jak ciągle odpowiadanie na nowe wyzwania edukacyjne. Brak dbałości o spełnienie owych warunków wypaczać może kształt relacji nauczyciel akademicki – student i uniemożliwiać pełne osiągnięcie zakładanych efektów uczenia się.

Jakkolwiek analiza wartości procesu kształcenia i zarządzanie nim oparte powinno być na wskazanym podejściu, to w odniesieniu do kolejnych pokoleń studentów uwzględniać powinno także charakter aktualnych uwarunkowań społeczno-kulturowych i oczekiwań rynku pracy. W nowych uwarunkowaniach zmianie ulegać powinna zawartość poszczególnych elementów procesu kształcenia decydujących o jego wartości i atrakcyjności. Tymczasem szkoły wyższe pomimo radykalnego zmodyfikowania oferty dydaktycznej, pojawienia się w niej nowych kierunków i specjalności studiów, modernizacji programów już funkcjonujących kierunków studiów, nie są zbyt atrakcyjne dla studentów (Górniewicz, 2013, s. 8). Masowość kształcenia w połączeniu z konkurencją na rynku edukacyjnym powodują, że to szkoła wyższa walczy o studenta, a nie kandydat na studenta czyni wysiłki, by wejść do wspólnoty akademickiej (Czerepaniak-Walczak, 2013, s. 34). Wskazuje się na zjawisko postępującej inflacji wykształcenia, która obejmuje spadek jakości kształcenia w szkołach wyższych i malejącą wartość dyplomów akademickich (Malewski, 2011, s. 112). W konsekwencji szkoła wyższa postrzegana jest jako jedna z wielu instytucji społecznych, a jej działalność – w kategoriach usług i produktów oczekiwanych przez funkcjonujących w otoczeniu interesariuszy zewnętrznych (Melosik, 2009, s. 65).

WYZWANIA ZARZĄDZANIA DYDAKTYKĄ AKADEMICKĄ

Skuteczne zarządzanie współczesną dydaktyką akademicką dotyczy szeregu aspektów funkcjonowania szkół wyższych w nowych uwarunkowaniach. Warto zwrócić uwagę na te, które, jak się wydaje, aktualnie najsilniej wpływają na wartościowanie i ocenę procesu kształcenia akademickiego:

- szybka dezaktualizacja wiedzy nabywanej w szkołach wyższych,
- niespójność relacji nauczyciel akademicki – student,
- dysproporcje rozwojowe zdolności poznawczych współczesnych studentów.

Wiedza pozyskiwana przez studentów na studiach coraz częściej jest postrzegana jako mało atrakcyjna, nie w pełni aktualna i wymagająca „zbędnego” wysiłku intelektualnego. Wskazuje się na spadek prestiżu szkół wyższych, a nawet autorytetu nauczyciela akademickiego wobec postępującego wzrostu znaczenia nowych źródeł wiedzy wyróżniających się szybkością i łatwością w dostarczaniu informacji. Współcześni studenci wychowani i skoncentrowani wokół nowych technologii znacznie chętniej pozyskują z nich wiedzę. Zarazem, jak wskazują badania, „coraz mniej chętnie uczestniczą w zajęciach... i nisko oceniają przydatność chodzenia na zajęcia w uczelni, które w ich opinii są zbyt mało praktyczne” (Andrzejczak, 2015, s. 40). Twierdzą, że znacznie więcej uczą się na praktykach i w pracy zawodowej w firmach. Wyniki badań ujawniają również, że nieco częściej niż co trzeci student krytycznie ocenia jakość przygotowania przez uczelnie do obowiązków zawodowych – 34–41% ocen negatywnych, przy czym równocześnie połowa badanych nie ma jednoznacznie sprecyzowanej opinii na ten temat (*Raport: Pierwsze kroki...*, http).

Dezaktualizacja wiedzy oferowanej studentom w dużym stopniu spowodowana jest też niezwykle szybkim tempem zmienności we wszystkich sferach życia społecznego, co znajduje odzwierciedlenie także w obszarze edukacji. Zgodnie z danymi raportu The World Economic Forum – The Future of Jobs, wiedza, którą dziś zdobywają studenci uczelni technicznych podczas pierwszego roku, aż w 50% przestaje być aktualna, gdy kończą studia (Bartnicka, http). Warto też zauważyć tendencje ujawniające się już od kilku lat w społeczeństwie amerykańskim: 30 mln Amerykanów pracuje na stanowiskach, których nie było jeszcze rok wcześniej (Humphreys, Carnevale, http). Sytuacja szkół wyższych rzeczywiście może być trudna i nie wytrzymać konkurencji z innymi nowoczesnymi źródłami wiedzy, o ile zarządzanie dydaktyką akademicką sprzyjać będzie utożsamianiu kształcenia wyłącznie z przekazem wiedzy jako produktu oczekiwanego na rynku pracy.

Kolejne wyzwanie dla zarządzania współczesną dydaktyką akademicką to niespójność relacji nauczyciel akademicki – student. Budując przestrzeń wzajemnego oddziaływania główne podmioty tej relacji zawsze stają do konfrontacji z dzielącymi je różnicami międzypokoleniowymi. Z jednej strony jest to naturalne, że osoby z różnych pokoleń odmiennie interpretują te same zdarzenia, przyjmując perspektywę własnych doświadczeń (Śledzińska, 2014, s. 27). Z drugiej strony, aktualną sytuację znacząco komplikuje to, że współczesne pokolenia zmieniają się znacznie

szybciej niż dawniej, nawet co 10 lat (Kowalczyk-Anioł, Szafrńska, Włodarczyk, 2014, s. 42). Powoduje to, że co prawda część odmienności ma typowy charakter związany z wiekiem, jednak duża część dotyczy głębokich różnic związanych z innymi warunkami wychowania, przebiegającym w innym kontekście społeczno-kulturowym. Utrudnia to budowanie trwałych związków opartych na zaufaniu i współpracy, na jakich powinien kształtować się kapitał relacyjny szkoły wyższej (Piasecka, 2018).

Najmłodsi studenci nie znają rzeczywistości bez komputerów, oczekują aktywności edukacyjnej, w której obecny będzie świat wirtualny z szerokim zakresem technologicznych możliwości (Wikipedia, blogi, kanały RSS, podcasty). Jasno precyzują swoje oczekiwania przyjmując roszczeniowe postawy. Są ciekawi i otwarci na nowe doświadczenia, ale niechętni długotrwałemu wysiłkowi, poszukują szybkich rozwiązań, najchętniej w Internecie. Według nich, to technologia pozwala im uczyć się i zdobywać wiedzę (Woszczyk, Wiktorowicz, 2016, s. 154). Z kolei nauczyciele akademicki, choć w większości dobrze sobie radzą z techniką elektroniczną, to nie wierzą zasobom sieci. Pozostając zakorzenieni w tradycyjnym podejściu do kształcenia, wolą bazować na kontaktach bezpośrednich. Oczekują od studentów lojalności i dostosowania ich priorytetów oraz postaw do tych, które sami prezentują, nierzadko powielają „sprawdzone” przez lata heurystyki kształcenia. W rezultacie fundamentalna dla przebiegu procesu kształcenia relacja nauczyciel akademicki – student, narażona jest na wiele napięć, brak wzajemnego zrozumienia i akceptacji, bez których trudno jest zapewnić wysoką jakość kształcenia.

Wskazane trudności wiążą się z następnym wyzwaniem, jakim są pewne dysproporcje rozwojowe w zakresie zdolności poznawczych współczesnych studentów. Posiadają oni wiele atutów sprzyjających nabywaniu wiedzy i umiejętności fachowych. Są dobrze przygotowani mentalnie i technologicznie do funkcjonowania w warunkach globalizacji, dużej mobilności i zmienności otoczenia. Charakteryzuje ich intelektualne zaciekawienie i gotowość do podejmowania nowych zadań oraz pragnienie doskonalenia się (Kaye, Jordan-Evans, 2014). Jednak w związku z tym, że dotychczas funkcjonowali w systemie edukacji skupionym głównie na rozwiązywaniu standardowych zadań testowych, gorzej sobie radzą z rozwiązywaniem nieszablonowych, bardziej złożonych problemów. Ich wiedza, jakkolwiek szeroka, wieloobszarowa ogranicza się do informacji „jak jest”, a nie „dlaczego tak jest”. Sprawnie pozyskując informacje z różnych źródeł, nie potrafią dociekać przyczyn, wgłębiać się w mechanizmy, dochodzić zależności między danymi. Przyczyną powierzchownego ujmowania wiedzy, a właściwie informacji są nisko rozwinięte umiejętności dokonywania analizy i syntezy (Woszczyk, 2016, s. 139; Wiktorowicz, Warwas, 2016, s. 32). Dodatkowo ograniczeniom poznawczo-rozwojowym w tym względzie towarzyszy niski próg znużenia i znudzenia, który znacząco utrudnia długotrwały, intensywny wysiłek intelektualny, niezbędny do rozwiązywania problemów w sytuacjach nowych, nietypowych.

Ograniczenia związane z obniżonym progiem znużenia i znudzenia wiążą się z kolejną cechą wyróżniającą współczesnych studentów, jaką jest zdolność do wielozadaniowości. Generalnie umiejętność wykonywania wielu zadań jednocześnie jest postrzegana jako przydatna w zarządzaniu procesem uczenia się. Wskazuje się (Chojnacki, Asterski, 2016, s. 60), że osoba wielozadaniowa w razie potrzeby może szybko zmienić wykonywane zadanie, zawieszając to poprzednie, aby wrócić do niego później. A jeśli zachodzi taka okoliczność, może płynnie wykonywać kilka czynności w tym samym czasie. Small i Vorgan (2011, s. 109) dowodzą nawet, że niektóre połączenia zadań mogą wręcz polepszać wydolność umysłową. Zauważa się, że wielozadaniowiec nie mogąc poradzić sobie z konkretnym projektem nie marnotrawi czasu, lecz rozpoczyna kolejne zadanie, a inspiracja rozwiązania wkrótce przychodzi sama. Podkreśla się także, że umiejętność koordynowania wielu procesów jednocześnie ma istotne znaczenie przy podejmowaniu strategicznych decyzji dla firmy (Chojnacki, Asterski, 2016, s. 62).

Wielozadaniowość pociąga za sobą jednak niebagatelne ograniczenia związane z wykorzystywaniem funkcji poznawczych podczas realizacji zadań, zwłaszcza długotrwałych. Utrudnia koncentrację uwagi, selekcję informacji i ich utrwalenie w pamięci. Napływające z wielu obszarów zadaniowych informacje powodują rozproszenie uwagi i utratę naturalnej zdolności do filtrowania ich na ważne i mniej przydatne. O ile jeszcze stosunkowo dobrze można sobie poradzić z przeczuciem uwagi, to już niemożność skupienia się na jednym z przedmiotów ogranicza zdolność jego poznania, w pamięci pozostają jedynie ślady informacji, z których trudno sensownie odtworzyć obraz rzeczywistości. Tymczasem tylko pełne skupienie uwagi na czynności sprzyja przenoszeniu informacji z pamięci roboczej do pamięci trwałej – długoterminowej (Loukopoulos, Dismukes, Barshi, 2009). Wielozadaniowość sprowadza może proces uczenia się nie tylko do powierzchownego pozyskiwania danych, ale wręcz popełniania błędów i pogorszenia efektów pracy. Korzyści i zagrożenia związane z wielozadaniowością powinny stanowić starannie wyważony element zarządzania dydaktyką akademicką. Warto też dodać, że osoby o wysokim poziomie wielozadaniowości są bardziej podatne na wpływ bodźców nieistotnych dla wykonywanego zadania (Ophir, Nass, Wagner, 2009). Długotrwałym skutkiem takiego funkcjonowania może być stan przemęczenia, a nawet wypalenia emocjonalnego. W takich uwarunkowaniach proces kształcenia obciążony jest trudnymi do pokonania barierami.

WIELOWYMIAROWOŚĆ CELÓW JAKO POŻĄDANY ASPEKT ZARZĄDZANIA KSZTAŁCENIEM AKADEMICKIM

Wskazane wyzwania zarządzania dydaktyką akademicką skłaniają do poszukiwania rozwiązań, które wzmocniłyby prestiż szkół wyższych i rolę w kształceniu studentów oraz dobrym przygotowaniu do funkcjonowania w złożonej,

szybko zmieniającej się rzeczywistości, bez stawiania do konkurencji z innymi źródłami wiedzy.

Zaprezentowane wcześniej rozumienie „uprawiania nauki” wyznacza określone podejście do celów będących podstawą zarządzania procesem kształcenia. Spełniając warunek „naukowości” powinny one umożliwić studentom nie tylko pozyskiwanie wiedzy, ale także współuczestnictwo w jej tworzeniu i ocenianiu. Powinny uwzględniać zarówno wiedzę specjalistyczną, jak i ogólną i, co nie mniej istotne, kompetencje analityczno-ewaluacyjnego korzystania z posiadanych zasobów. Wieloaspektowe podejście do zarządzania dydaktyką szkoły wyższej pozwala wyróżnić trzy wymiary celów kształcenia, które obejmują:

- rozwój wiedzy i umiejętności specjalistycznych,
- rozwój wiedzy ogólnej i formowanie postaw,
- wdrażanie do badań naukowych i rozwój zdolności poznawczych.

Pierwszy wymiar związany jest z treściami kształcenia właściwymi dyscyplinom naukowym, w których studenci przygotowujący się do określonego zawodu. Obejmuje rozwój wiedzy specjalistycznej i kształtowanie umiejętności jej praktycznego wykorzystania, pozwalające na efektywne funkcjonowanie w danym sektorze rynku pracy. Ten wymiar w zasadzie pokrywa się z rozwijającym się obecnie trendem generalnego ujmowania celów kształcenia w kategoriach gospodarki rynkowej. Wprowadzanie mechanizmów rynkowych w obszar działalności szkół wyższych lokuje edukację w sektorze „usług dla ludności”, co znajduje wyraz w pewnym zagubieniu (formułowaniu sprzecznych opinii) nauczycieli akademickich co do ich podstawowego zadania (Andrzejczak, 2017, s. 53–55). Tymczasem warto podkreślić, że utylitarny wymiar kształcenia jakkolwiek niezwykle pożądanym dla wykształcenia profesjonalnej kadry dla firm, nie wypełnia w pełni powinności szkoły wyższej. Jeśli zarządzanie procesem kształcenia ukierunkowane zostanie wyłącznie na kształcenie fachowców i specjalistów, to szkoła wyższa nie upora się z zagrożeniem stania się tylko jednym z możliwych źródeł wiedzy profesjonalnej, która niestety może się szybko dezaktualizować.

W zakresie drugiego wymiaru celów kształcenia istotne jest wyposażenie studentów w pewne uniwersum wiedzy ogólnej i niestawianie ścisłych granic pomiędzy dyscyplinami. Pozyskana na podstawowym poziomie wiedza z innych obszarów niż wiedza specjalistyczna służyć może radzeniu sobie z zadaniami o większym stopniu złożoności, wykraczającym poza jeden obszar wiedzy. Przede wszystkim jednak pozwala na dalszy, samodzielny rozwój w nowych obszarach, gdy dokonujące się przemiany i wyłaniające się nowe typy zadań wymagają aktualizacji dotychczasowej wiedzy.

Idea uzyskania szerokiego, umocowanego w osiągnięciach nauki, wykształcenia ogólnego sięga swymi korzeniami do poglądów przedstawicieli idealizmu filozoficznego i dziedzictwa myśli W. Humboldta (Sajdak, 2013, s. 106). Wymaga jednak ponownego odkrycia i nadania jej nowej formy adekwatnej do nowych uwarunkowań i potrzeb studentów. Ważnym aspektem zarządzania dydakty-

ką akademicką powinno być kształtowanie postaw studentów determinujących sposób uprawiania nauki i podejmowanych aktywności profesjonalnych. Postawy ukształtowane w oparciu o niezbywalne wartości uniwersyteckie (prawda, odpowiedzialność, rzetelność, uczciwość, wolność itd.) warunkują zachowanie standardów etycznych i krytyczny zamyśl nad posiadaną wiedzą. Tym samym stwarzają większe szanse na podejmowanie dojrzałych decyzji w sytuacji dezaktualizacji wiedzy w nieustannie zmieniającej się rzeczywistości. Jak stwierdza T. Bauman (1998, s. 16–17), istotnym elementem wszechstronnego rozwoju studentów jest wgląd w ogólną teorię nauki i wyrobienie krytycyzmu w oparciu o wyniki prowadzonych badań.

Kolejny wymiar celów kształcenia wiąże się z wdrażaniem studentów do badań naukowych. W tym wymiarze zarządzania najsilniej wyrażać się powinien naukowy charakter kształcenia akademickiego. I tutaj znów nasuwa się powiązanie z ponadczasowymi poglądami W. Humboldta, tym razem z zasadą jedności kształcenia i nauki, która w obecnej perspektywie obowiązków nauczyciela akademickiego wydaje się nadal aktualna i „do obronienia” (Sajdak, 2013, s. 140).

Studiowanie w tym ujęciu sprowadza się do czynnego uczestnictwa w działaniach naukowych, poznawania warsztatu naukowego oraz aktywnego wejścia w proces badawczy. Kształcenie dokonuje się poprzez uczestnictwo w nauce, czyli w badaniach naukowych, których wymiernym rezultatem jest nowa wiedza (odkrywanie prawdy). Zatem studenci biorą udział w tworzeniu wiedzy, nie są jedynie odbiorcami tzw. gotowej, wystandaryzowanej wiedzy. Nie tylko podążają ścieżkami poprzedników, by odtwarzać ich dorobek, lecz wspólnie ze swoimi profesorami wytyczają nowe drogi, by znajdować odpowiedzi na uprzednio postawione pytania. Istotę rzeczy oddaje teza, że „profesor powinien nauczając badać, a student badając, uczyć się” (Burtscheidt, 2010, s. 50). Studenci stając się współtwórcami wiedzy dobrze rozumieją mechanizmy i prawidłowości leżące u podstaw poznawanych obiektów czy zjawisk. Dokonujący się wówczas głęboki rozwój intelektualny w niepowtarzalny sposób przygotowuje młodych ludzi do radzenia sobie w trudnej rzeczywistości.

Prezentowane podejście jest bowiem skuteczną metodą rozwijania zdolności poznawczych. Ma to duże znaczenie ze względu na wskazane wcześniej powierzchowne ujmowanie wiedzy przez współczesnych studentów i potrzebę rozwijania u nich umiejętności analizy i syntezy (Woszczyk, 2016, s. 139). Uczestnictwo w procesie badawczym umożliwia m.in. rozwijanie zdolności koncentracji i selekcji informacji, odnajdywania ich sensu i głębszych znaczeń. Dzięki temu możliwe jest dostrzeganie zależności i wyciąganie wniosków, a zatem rozwój myślenia refleksyjno-analitycznego.

Kolejny obszar rozwojowy silniej jeszcze wiążący się z tworzeniem wiedzy dotyczy zdolności przełamywania „sprawdzonych” schematów działań. Konieczność poszukiwania odpowiedzi na postawione w badaniach pytania wymaga odejścia od sekwencyjnego realizowania określonych czynności na rzecz zasadnego łącze-

nia rezultatów poprawnie przeprowadzonych analiz w nowe całości, tworząc nowe postaci wiedzy. Umiejętność syntezy i kreatywnego podejmowania problemów często jest obecnie określana jako zdolność myślenia projektowego lub tzw. myślenia rozwiązaniami, co znalazło odzwierciedlenie w jej anglojęzycznej nazwie „design thinking”. Jak podaje Raport Future Work Skills (Davies, Fidler, Grobis, 2011), zarówno umiejętność wnioskowania, jak i design thinking należą do kluczowych kompetencji potrzebnych pracownikom na obecnym i przyszłym rynku pracy.

Prowadzenie kształcenia przez uczestnictwo w badaniach naukowych tworzy też znakomitą okazję do tworzenia spójnych relacji nauczyciel akademicki – student opartych na wzajemnym zrozumieniu, akceptacji i szacunku. Nauka rozumiana jako zbiór nierozwiązanych problemów (Sauerland, 2006, s. 30) inaczej rozkłada akcenty w procesie kształcenia, w pewnym sensie wyrównuje pozycje partnerów relacji. Nauczyciel akademicki nie oferuje gotowych odpowiedzi, uczy warsztatu naukowego, inspirować i pokazuje możliwości. W naturalny sposób dochodzi wówczas do „międzygeneracyjnego transferu etosu zaangażowania i krytycyzmu” (Malewski, 2008, s. 93). Taki rodzaj współpracy z pewnością neutralizować może bariery komunikacyjne między podmiotami i zmieniać relację nauczania w relację intelektualną. W ten sposób szkoła wyższa, pełniąc ważną funkcję kulturotwórczą mogłaby nie tylko rozwiązywać problemy naukowe, ale i społeczne oraz ponosić społeczną odpowiedzialność w ramach służby publicznej (Wawak, 2016).

PODSUMOWANIE

Zaprezentowana formuła celów kształcenia w szkole wyższej oparta jest na założeniu, że wszystkie wskazane wymiary powinny się dopełniać i tworzyć pewne kompendium działań współistniejących. Zarządzanie dydaktyką akademicką oparte na takim założeniu warunkuje, że kształcenie nie sprowadza się wówczas jedynie do przekazywania wiedzy jako rezultatów wcześniejszych badań, lecz umożliwia jej głębsze zrozumienie i rozwój indywidualnych zdolności pozwalających efektywnie funkcjonować w złożonej, zmiennej rzeczywistości. Rezultatem tak ujmowanego procesu kształcenia może być wówczas sylwetka absolwenta wyposażonego w wiedzę specjalistyczną i umiejętności praktyczne; posiadającego podstawową wiedzę z różnych dyscyplin naukowych i szerokie horyzonty myślowe oraz zdolnego do głębszej refleksji krytyczno-analitycznej i tworzenia nieszablonowych rozwiązań. Co więcej, uwzględnienie wielowymiarowości celów w zarządzaniu dydaktyką akademicką stwarza też szanse dla wzmocnienia autorytetu nauczyciela akademickiego jako znawcy wymagań rynku pracy i warsztatu naukowego oraz przewodnika w rozwoju osobowym.

Szerokie i bardzo pojemne treściowo ujęcie celów kształcenia budzić może pytania o warunki i możliwości ich zastosowania w praktyce zarządzania współczesną dydaktyką akademicką. Zaproponowana formuła celów kształcenia z pew-

nością wymaga dalszych przemyśleń i szerokich konsultacji. Przyjmując jednak istotną w zarządzaniu tezę, że cele wyznaczają kierunek działań, zarysowana propozycja na celu wskazanie, że aktualnie realizowana formuła celów kształcenia nie wzmacnia prestiżu szkół wyższych i nie wyposaża ich absolwentów pożądanymi kompetencjami. Niezbędna jest zmiana w podejściu do zarządzania edukacją w szkołach wyższych. W aktualnej trudnej sytuacji uczelnie muszą podjąć się trudnego zadania opracowania i wdrożenia nowej strategii rozwoju i kompleksowego programu działań projakościowych, przełamujących kryzys współpracy i integrujących zarządzanie w szkole wyższej w istniejących warunkach i w danym czasie (Wawak, 2017).

Ważne jest, aby nauki nie traktować jako coś całkiem odkrytego (wystandaryzowane zasoby wiedzy), lecz ustawicznie jej jako takiej poszukiwać (Zakowicz, 2012, s. 64). Sposób podejścia do nauki wyznacza bowiem sposób zarządzania procesem kształcenia studentów. Nadanie celom wymiaru „naukowości” uwzględniającego udział studentów w badaniach naukowych pozwolić powinno na przezwyciężenie widocznego w dotychczasowych programach studiów rozdzwieku pomiędzy wiedzą fachową a rozwojem zdolności indywidualnych.

BIBLIOGRAFIA

- Andrzejczak, A. (2017). Tożsamość zawodowa nauczycieli akademickich a oczekiwania studentów związane ze studiami ekonomicznymi. *Studia Oeconomica Posnaniensia*, 5 (3), 47–66. DOI: 10.18559/SOEP.2017.3.3.
- Andrzejczak, A. (2015). Projektowanie celów zajęć według koncepcji kształcenia opartej na efektach. *Studia Oeconomica Posnaniensia*, 3 (5), 28–44.
- Bartnicka, I. (2017). W przyszłości twoje dziecko będzie wykonywało zawód, który jeszcze nie istnieje. Jak je do tego przygotować? Pobrane z: <https://praca.money.pl/wiadomosci/artukul/zawod-rynek-pracy-dziecko,66,0,2394434.html> (2018.08.20).
- Bauman, T. (1998). Spór o ideę i kształt uniwersytetu. *Forum Oświatowe*, 1, 16–17.
- Burtscheidt, Ch. (2010). *Humboldts falsche Erben. Eine Bilanz der deutschen Hochschulreform*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Chojnacki, W., Asterski, W. (2016). Wielozawodowość i wielozadaniowość nowymi wyzwaniami dla kształcenia studentów. W: W. Harasim (red.), *Nowe wyzwania w zarządzaniu w erze społeczeństwa informacyjnego* (s. 52–69). Warszawa: Szkoła Wyższa Promocji, Mediów i Show Businessu.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2013). Autonomia w kolorze sepia w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas? O nadwiślańskiej wizji przemian w edukacji akademickiej* (s. 29–56). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Davies, A., Fidler, D., Gorbis, M. (2011). *Future Work Skills 2020*. Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute. Pobrane z: http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf (2018.08.28).

- Górniewicz, J. (2013). Szkolnictwo wyższe w Polsce po 1990 roku – sukces czy porażka systemu politycznego? W: J. Górniewicz, P. Piotrowski, M. Warmiński (red.), *Szkolnictwo wyższe. Przekroje współczesnych problemów*. Olsztyn: Centrum Badań Społecznych UWM.
- Humphreys, D., Carnevale, A. (2013). *The Economic Value of Liberal Education*. Pobrane z: https://www.slideshare.net/aacu_/the-economic-value-of-liberal-education (2018.08.20).
- Kaye, B., Jordan-Evans, S. (2014). *Love 'em or Lose 'em: Getting Good People to Stay*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.
- Kowalczyk-Anioł, J., Szafrńska, E., Włodarczyk, B. (2014). Dialog międzypokoleniowy w turystyce. W: J. Śledzińska, B. Włodarczyk (red.), *Międzypokoleniowe aspekty turystyki* (s. 41–54). Warszawa: Wydawnictwo PTTK Kraj.
- Lekka-Kowalik, A. (2009). Uniwersytet jako firma usługowa – szansa czy klęska? *Ethos. Kwartalnik Instytutu Jana Pawła II*, 1–2 (85–86), 52–69.
- Loukopoulos, L., Dismukes, R., Barshi, I. (2009). *The Multitasking Myth Handling Complexity in Real-World Operations*. Farnham: Ashgate Pub.
- Malewski, M. (2011). Edukacja akademicka w pułapce pozornego egalitaryzmu. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3 (55), 109–127.
- Malewski, M. (2008). Czy koniec ery akademickich podręczników? *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4 (44), 85–104.
- Melosik, Z. (2009). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ophir, E., Nass, C., Wagner, A.D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *PNAS: Proceedings of the National Academies of Sciences*, 106 (37), 15583–15587, DOI: 10.1073/pnas.0903620106.
- Raport: Pierwsze kroki na rynku pracy. Polska edycja badania studentów i absolwentów*, 2018, Deloitte. Pobrane z: <https://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/human-capital/articles/hr-pierwsze-kroki-na-ryнку-placy-2018-kadry.html> (2018.08.21).
- Piasecka, A. (2018). Kapitał relacyjny jako element kapitału intelektualnego szkoły wyższej w warunkach GOW. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 53 (1/2018), 150–161. DOI: 10.15584/nsawg.2018.1.12.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sauerland, K. (2006). Idea uniwersytetu – aktualność tradycji Humboldta? *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2 (28), 89–96.
- Small, G., Vorgan, V. (2011). *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Poznań: Wydawnictwo Vesper.
- Śledzińska, J. (2014). Międzypokoleniowo przez wieki. Z doświadczeń PTT, PTK i PTTK. W: J. Śledzińska, B. Włodarczyk (red.), *Międzypokoleniowe aspekty turystyki* (s. 25–40). Warszawa: Wydawnictwo PTTK Kraj.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r., poz. 1668).
- Wawak, T., Jacko J.F. (red.). (2016). *W poszukiwaniu uniwersytetu idealnego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Wawak, T. (red.). (2017). *Zarządzanie w szkołach wyższych i innowacje w gospodarce*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wiktorowicz, J., Warwas, I. (2016). Pokolenia na rynku pracy. W: J. Wiktorowicz i in. (red.), *Pokolenia – co się zmienia? Kompendium zarządzania multigeneracyjnego* (s. 19–37). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Woszczyk, P. (2016). Różnorodny rozwój i ścieżki kariery w organizacji. W: J. Wiktorowicz i in. (red.), *Pokolenia – co się zmienia? Kompendium zarządzania multigeneracyjnego* (s. 130–150). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Zakowicz, I. (2012). Idea uniwersytetu Wilhelma Von Humboldta – kontynuacja czy zmierzch? *Ogrody Nauk i Sztuk*, 2, 62–74. DOI: 10.15503/onis2012-62-74.

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie na tle aktualnych wyzwań zarządzania dydaktyką akademicką pożądaną formuły celów kształcenia, których realizacja z jednej strony wzmocni status szkół wyższych, a z drugiej umożliwi ich absolwentom efektywne funkcjonowanie zawodowe. Zaprezentowano istotę kształcenia akademickiego, zwracając uwagę na odróżnienie „przekazu wiedzy” od „uprawiania nauki”. Wskazano i omówiono główne wyzwania zarządzania dydaktyką akademicką, przed jakimi stoją obecnie szkoły wyższe. Zaliczono do nich: szybką dezaktualizację wiedzy nabywanej w szkołach wyższych; niespójność relacji nauczyciel akademicki – student oraz dysproporcje rozwojowe zdolności poznawczych współczesnych studentów. Zaproponowano nową formułę celów kształcenia obejmującą trzy wymiary, a mianowicie: (1) rozwój wiedzy i umiejętności specjalistycznych; (2) rozwój wiedzy ogólnej i formowanie postaw oraz (3) wdrażanie do badań naukowych i rozwój zdolności poznawczych. Zaprezentowana formuła celów kształcenia oparta została na założeniu, że wszystkie wskazane wymiary powinny się dopełniać i tworzyć kompendium działań współistniejących. Kształcenie nie sprowadza się wówczas jedynie do przekazywania wiedzy jako rezultatów wcześniejszych badań, lecz umożliwia jej głębsze zrozumienie i rozwój indywidualnych zdolności pozwalających efektywnie funkcjonować w złożonej, zmiennej rzeczywistości. Artykuł opracowano na podstawie studiów literaturowych z zakresu współczesnej edukacji akademickiej głównie ostatniego 10-lecia. Wykazano, że dla przezwyciężenia widocznego w dotychczasowych programach studiów rozdźwięku pomiędzy wiedzą fachową a rozwojem zdolności indywidualnych istotne jest nadanie celom kształcenia wymiaru „naukowości” uwzględniającego udział studentów w badaniach naukowych i umożliwiającego osiągnięcie szerszego profilu rozwoju.

Słowa kluczowe: szkoła wyższa, kształcenie akademickie, cele kształcenia, wyzwania zarządzania dydaktyką akademicką.

A new formula of teaching objectives in the context of challenges of managing academic didactics

Summary

The aim of the paper is to present, against the background of current challenges of managing academic didactics, the desired formula of goals in academic teaching, the implementation of which will strengthen the status of higher education institutions on the one hand, and enable their graduates to experience effective professional practice on the other. The essence of academic education is presen-

ted, paying attention to the distinction between “transfer of knowledge” and “practicing science”. The main challenges of managing academic didactics faced by higher education institutions are pointed out and discussed. These included: quick obsolescence of knowledge acquired in higher education institutions, inconsistency of the academic teacher-student relationship and developmental disparities of the cognitive abilities of modern students. A new formula of teaching objectives including three dimensions is proposed, namely: (1) development of specialist knowledge and skills; (2) development of general knowledge and formation of attitudes; and (3) training in scientific research and development of cognitive abilities. The presented formula of teaching objectives was based on the assumption that all indicated dimensions should complement each other and create a compendium of coexisting activities. Teaching is not limited to transferring knowledge as the results of earlier research, but makes its deeper understanding and development of individual abilities possible, which in turn allows one to function effectively in a complex, changing reality. The paper was prepared on the basis of literature studies in the field of modern academic education, mainly from the last 10 years. It was shown that to overcome the discrepancy between professional knowledge and the development of individual skills visible in the current syllabuses, it is important to give educational goals a dimension of “science” taking into account the participation of students in scientific research and enabling the achievement of a broader development profile.

Keywords: higher education institution, educational process, teaching goals, challenges of managing academic didactics.

JEL: I23, O33.