

**Anna Wach-Kąkolewicz**

Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Wydział Ekonomii,  
Katedra Edukacji i Rozwoju Kadr  
anna.wach-kakolewicz@ue.poznan.pl

**TOŻSAMOŚĆ ZAWODOWA NAUCZYCIELI  
AKADEMICKICH UNIWERSYTETU  
EKONOMICZNEGO W POZNANIU A ICH  
KOMPETENCJE DO NAUCZANIA**

**Streszczenie:** Temat tożsamości zawodowej nauczyciela nie jest nowy, wielokrotnie był podejmowany w różnych pracach naukowych, wciąż jest jednak aktualny, zważywszy na zmieniającą się rzeczywistość społeczno-kulturowo-gospodarczą i wynikające z niej oczekiwania różnych interesariuszy uczelni. Celem artykułu było zaprezentowanie tożsamości zawodowej nauczycieli akademickich, ze szczególnym zwróceniem uwagi na kompetencje do nauczania, jakie deklarują eksperci merytoryczni (naukowi) oraz eksperci dydaktyczni. W związku z przyjętym celem w artykule omówiono klasyfikację ról zawodowych nauczyciela akademickiego, a także podjęto próbę przybliżenia aspektów tożsamości zawodowej oraz postaw nauczycieli wobec zadań wynikających z ich ról. Zamiarem autorki było także określenie, w jaki sposób obszary pracy naukowej i dydaktycznej wpływają na siebie oraz jakie kompetencje do nauczania (wyrażające się głównie w deklarowanych modelach prowadzenia zajęć) mają nauczyciele będący ekspertami merytorycznymi (naukowymi), a jakie podejście przy projektowaniu i prowadzeniu zajęć ze studentami preferują tzw. eksperci dydaktyczni. W realizacji powyższych celów wykorzystano wyniki badań przeprowadzonych wśród nauczycieli akademickich Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu.

**Słowa kluczowe:** tożsamość zawodowa, role zawodowe, nauczyciel akademicki, kompetencje do nauczania, model/tok prowadzenia zajęć.

**Klasyfikacja JEL:** A12, A22.

## THE PROFESSIONAL IDENTITY OF ACADEMIC TEACHERS AT THE POZNAŃ UNIVERSITY OF ECONOMICS AND BUSINESS AND THEIR TEACHING COMPETENCE

**Abstract:** The issue of teachers' professional identity is not new as it has been widely discussed in a number of scientific papers. However, it is still topical, given the changing social, cultural and economic reality and the resulting expectations of the university's various stakeholders. The aim of this paper is to discuss the professional identity of teachers with special attention given to their teaching competence, declared by research (scientific) and teaching experts. With regard to the goal adopted in the paper, we will discuss the classification of the professional roles of an academic teacher and we will attempt to describe aspects of their professional identity and attitudes of teachers concerning the tasks resulting from the roles they play. I also intend to identify the way in which areas of research and teaching influence each other and what teaching competence (reflected mainly in the declared approaches to teaching) the teachers who are research (scientific) experts have and what approach to designing and conducting classes with students the so-called teaching experts prefer. In order to accomplish the above goals, I will use the results of the survey carried out among academic teachers of the Poznań University of Economics and Business.

**Keywords:** professional identity, professional roles, academic teacher, teaching competence, approaches to teaching.

### Wstęp

Powiązanie badań naukowych z dydaktyką jako głównych obszarów funkcjonowania uniwersytetów jest przedmiotem wielu analiz teoretycznych i prowadzonych badań [Ramsden i Moses 1992; Noser, Manakyan i Tanner 1996; Vidal i Quintanilla 2000; Bauman 2001; Coate, Barnett i Williams 2001; Simons i Elen 2007; Boyd i in. 2010; 2012; Mayson i Schapper 2012]. Temat ten zawsze był intrygujący, jednak szczególnie współcześnie, w dobie umasowienia i urynkowienia studiów, częściej jest podejmowany w różnych dyskursach. Pytania w nich stawiane dotyczą roli współczesnego uniwersytetu i zadań z niej wynikających. Tradycyjnie postrzegana rola wyższych uczelni na gruncie europejskim, wpisująca się w koncepcję uniwersytetu humboldtowskiego, określaną także mianem koncepcji uczelni akademickiej, zakłada „poszukiwanie prawdy, wytwarzanie wiedzy, kształcenie ludzi świątłych i mądrych w procesie rozwiązywania problemów oraz wolność w wyborze obszarów badawczych” [Hejwosz 2010, s. 107]. To koncepcja szkoły wyższej,

w której „edukacja zachodzi poprzez badania” [Simons i Elen 2007, s. 617], w której podstawowym zadaniem nauczycieli akademickich jest rozwijanie nauki, prowadzenie badań i dzielenie się nimi ze studentami. Jak konstatuje A. Sajdak [2013, s. 108], studiowanie w takim rozumieniu ma „polegać na czynnym uczestnictwie w działaniach naukowych, na aktywnym wejściu w proces badawczy, a jednocześnie na «terminowaniu», praktykowaniu u mistrza, na uczeniu się od niego warsztatu naukowego”. Takie podejście, dość silnie zakorzenione w historii wielu znamienitych uczelni, także w Polsce skutkowało budowaniem relacji mistrz – student i występowało, gdy oferta edukacyjna kierowana była jedynie do elit intelektualnych. Jednakże w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat, na skutek transformacji społeczno-politycznej, rozwoju nowoczesnych technologii i dominacji racjonalności rynkowej, zarysowała się inna optyka w postrzeganiu roli uniwersytetu, a tym samym zadań stojących przed nauczycielami akademickimi. Umasowienie edukacji sprawiło, że na uczelnię trafiają studenci, którzy z rzadka są zainteresowani dyskursem akademickim i dociekaniem naukowymi, oczekując w zamian, że studia wyposażą ich w wiedzę specjalistyczną oraz umiejętności praktyczne, instrumentalne, niezbędne do osiągnięcia sukcesu na rynku pracy [Sławecki 2012; Wach-Kąkolewicz 2012]. Rodzi to pewne implikacje dla roli nauczyciela, który w odbiorze współczesnych studentów powinien być przede wszystkim dobrze przygotowany do pracy dydaktycznej [Andrzejczak i Wach-Kąkolewicz 2010; Andrzejczak 2012]<sup>1</sup>. Jednocześnie ten sam nauczyciel staje wobec oczekiwań wynikających z ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, która reguluje zasady awansu zawodowego, wskazując jako główne kryterium jego rozwój naukowy. Przyjęte przez wiele uczelni wytyczne wynikające z ustawy sprawiają, że nauczyciel z jednej strony, aby utrzymać pracę, staje przed koniecznością intensyfikacji prac naukowo-empirycznych, z drugiej – przed koniecznością prowadzenia masowego kształcenia studentów. Warto także dodać, że ważnym aspektem kształtowania się tożsamości nauczyciela szkoły wyższej jest zmieniający się współcześnie paradygmat nauczania, idący w kierunku modelu sytuującego uczącego się w centrum procesu dydaktycznego, a nauczyciela jako projektanta i organizatora jego

---

<sup>1</sup> Badania podłużne prowadzone przez zespół Katedry Edukacji i Rozwoju Kadr Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu (KEiRK UEP) w latach 2012 i 2013 wskazały, że tylko 16% studentów I roku i 12% studentów III roku uważa, że najważniejszą cechą dobrego nauczyciela akademickiego jest jego rozległa wiedza, bez względu na sposób jej przekazania, a aż 63% studentów I roku i 50% studentów III roku uważa, że najważniejszą cechą nauczyciela jest przystępny i interesujący sposób prowadzenia zajęć, bez względu na zasób posiadanej wiedzy.

aktywności. Jednocześnie na większości uczelni w Polsce nauczyciele doświadczają braku systemowego, instytucjonalnego wsparcia w zakresie rozwoju swoich kompetencji do nauczania, co może być kolejnym obszarem napięć w określeniu własnej roli zawodowej.

Na tle zarysowanych przemian oraz pokrótce przedstawionych uwarunkowań pojawia się pytanie o tożsamość nauczyciela akademickiego i ról zawodowych przez niego odgrywanych. Najczęściej mówi się o roli naukowca badacza – merytorycznego specjalisty i dydaktyka – specjalisty posiadającego wysokie kompetencje do nauczania. Temat tożsamości zawodowej nauczyciela nie jest nowy, wielokrotnie był podejmowany w różnych pracach naukowych, wciąż jest jednak aktualny, zważywszy na zmieniającą się rzeczywistość społeczno-kulturowo-gospodarczą i wynikające z niej oczekiwania różnych interesariuszy uczelni. W artykule autorka koncentruje się na tożsamości zawodowej nauczycieli akademickich, szczególnie analizując kompetencje do nauczania tzw. ekspertów merytorycznych (naukowych) i ekspertów dydaktycznych. Prezentuje klasyfikację ról zawodowych nauczycieli, omawia aspekty tożsamości zawodowej oraz postawy nauczycieli wobec zadań związanych z pełnionymi funkcjami. Przedstawia, w jaki sposób obszary pracy naukowej i dydaktycznej wpływają na siebie oraz jakie modele prowadzenia zajęć stosują nauczyciele akademicy. Artykuł ma charakter teoretyczno-empiryczny, egzemplifikowany wynikami badań prowadzonych w Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu<sup>2</sup>.

## 1. Tożsamość zawodowa nauczycieli akademickich

Role zawodowe nauczycieli akademickich wynikają z zadań, jakie określa art. 111 Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, zgodnie z którym pracownicy naukowo-dydaktyczni są zobowiązani do tego, aby kształcić i wychowywać studentów, w tym kierować przygotowywanymi przez nich pracami zaliczeniowymi, semestralnymi, dyplomowymi pod względem merytorycznym i metodologicznym. Ich zadaniem jest także prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych, rozwijanie twórczości naukowej albo artystycznej, a także uczestniczenie w pracach organizacyjnych uczel-

---

<sup>2</sup> Badania prowadzone były w 2013 roku przez zespół Katedry Edukacji i Rozwoju Kadr (KEiRK) na próbie 234 nauczycieli akademickich Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu. Badania przeprowadzono za pomocą metody sondażu diagnostycznego, wykorzystano technikę ankiety, skonstruowano autorski kwestionariusz badawczy.

ni. Innymi słowy, prawo wyraźnie wyróżnia rolę nauczyciela – dydaktyka odpowiedzialnego za kształcenie studentów, rolę wychowawcy – pedagoga kształtującego system wartości, normy i wzorce zachowania, a także rolę naukowca – podejmującego i realizującego badania naukowe. Równocześnie zwraca uwagę na działania o charakterze administracyjno-organizacyjnym, które pracownik naukowo-dydaktyczny podejmuje w zasadzie na każdym szczeblu kariery zawodowej, choć w nieco innym zakresie. Podobną typologię ról zawodowych prezentują w swoim opracowaniu K. Jaskot i I. Jazukiewicz [2006], M. Wiśniewska [2011], a także A. Sajdak [2013]. Ta ostatnia opisuje zadania naukowca, menedżera i wykładowcy, a także zadania wynikające z rozwoju osobowego nauczyciela z etycznymi wartościami na czele.

Prowadzenie badań, uczestniczenie w życiu naukowym danej społeczności, publikowanie i upowszechnianie ustaleń nauki to kluczowe filary działalności uniwersyteckiej, szczególnie podkreślane przez zwolenników modelu humboldtowskiego. S. Kyvik [2013] omawia sześć zadań związanych z rolą naukowca, do których zalicza (1) budowanie relacji i sieci osób zainteresowanych naukowo tą samą problematyką, (2) współpracę środowiskową, (3) kierowanie projektami badawczymi, (4) prowadzenie badań, (5) publikowanie prac naukowych, (6) recenzowanie i ocenianie prac naukowych. Współcześnie w dobie urynkwienia także działalności empirycznej bycie badaczem wymaga kompetencji menedżerskich, związanych z umiejętnością pozyskiwania funduszy, przygotowaniem projektów, spełnianiem odpowiednich procedur, umiejętnością budowania zespołu badawczego, kierowania jego pracą, umiejętnością administrowania i rozliczania projektów. Nauczyciel niejednokrotnie pełni funkcję marketingowca, poszukując sponsora dla organizowanej konferencji naukowej lub promując swoje publikacje, np. za pomocą portali społecznościowych. Wiele też funkcji kierowniczych pełnionych na uczelni wymaga predyspozycji oraz kompetencji w zakresie zarządzania ludźmi, organizowania i administrowania, stąd współczesny nauczyciel powinien posiadać wiedzę z zakresu prawa, ekonomii i nauk o zarządzaniu, co w tradycyjnie pojmowanej roli pracownika naukowo-dydaktycznego dla wielu nauczycieli może być swoistym novum.

Zarówno w literaturze, jak i w potocznym rozumieniu zadań nauczyciela akademickiego obok roli naukowca najczęściej pojawia się rola wykładowcy dydaktyka [Marciniak 2008; Boyd i in. 2012; Coate, Barnett i Williams i in. 2001], która, szczególnie z punktu widzenia głównych interesariuszy uczelni, czyli studentów, bywa najważniejsza. Studenci często podkreślają, że umiejętność zaprojektowania i ciekawy sposób prowadzenia zajęć dydaktycznych są dla nich ważniejsze aniżeli rozległa wiedza wykładowcy [Andrzejczak

i Wach-Kąkolewicz 2010; Wach-Kąkolewicz 2012; Andrzejczak 2012]<sup>3</sup>. Oczekiwanie studentów znajdują potwierdzenie w paradygmatycznej zmianie roli nauczyciela dydaktyka, wyrażającej się w formule *the shift from teaching to learning* (przejsie od nauczania do uczenia się) [Barr i Tagg, za: Sajdak 2013; Malewski 2010; Dylak 2009]. Rozwój myśli pedagogicznej, w tym teorii i koncepcji kształcenia, definiujących uczenie się jako rozwiązywanie problemów, poszukiwanie i odkrywanie oraz indywidualne konstruowanie i dekonstruowanie wiedzy na drodze aktywnego eksplorowania, wyznacza zarówno (odmienną od wcześniejszych wzorców) rolę uczącego się, jak i nauczyciela akademickiego. Przejsie od behawioryzmu w kierunku koncepcji poznawczych i humanistycznych spowodowało, że nauczyciel nie jest traktowany jako źródło wiedzy powołane do jej przekazu, ale raczej jako osoba odpowiedzialna za tworzenie warunków do jej zdobywania, kreowania, konstruowania. Sprowadzając jego warsztat pracy na poziom bardziej techniczno-instrumentalny, oznacza to, że nauczyciel nie tyle musi być dobrym mówcą – prezydentem treści, ile projektantem ciekawych sytuacji dydaktycznych, angażujących przede wszystkim poznawczo, stymulujących do aktywowania przedwiedzy i pozwalających na budowanie nowej wiedzy we współpracy z innymi uczącymi się [Christensen, Garvin i Sweet; 1991; Ramsden 1992; Biggs i Tang 2007]. Jak podkreśla A. Sajdak [2013], zmiana roli nauczyciela znajduje także wyraz w kolejnej prawidłowości rozumianej jako przejsie od sterowania do inspirowania rozwoju. Innymi słowy, zgodnie z „kulturą oferowania”, nauczyciel tworzy przyjazne środowisko, kreuje odpowiednie sytuacje dydaktyczne, inspirowanie, pobudzając motywację wewnętrzną, proponuje i zachęca do samodzielnego podejmowania decyzji. Rola współczesnego dydaktyka, zgodnie z prezentowaną perspektywą, zmierza w kierunku tutora, moderatora, a nawet coacha, refleksyjnego praktyka w działaniu, umiejętnie wywołującego aktywność i refleksję u swoich studentów.

Ostatnia z proponowanych ról nauczyciela dotyczy kompetencji osobistych i społecznych. W wielu opracowaniach te zadania związane są z rolą nauczyciela jako wychowawcy, rolą pedagoga, który poprzez swoją postawę i wysokie kompetencje interpersonalne staje się wzorem do naśladowania. Prezentuje jasno określony system wartości, czytelne normy i zasady postępowania, które w procesie kształtowania młodych osób mogą mieć zasadnicze znaczenie. Mowa tu szczególnie o zachowywaniu wysokich standar-

---

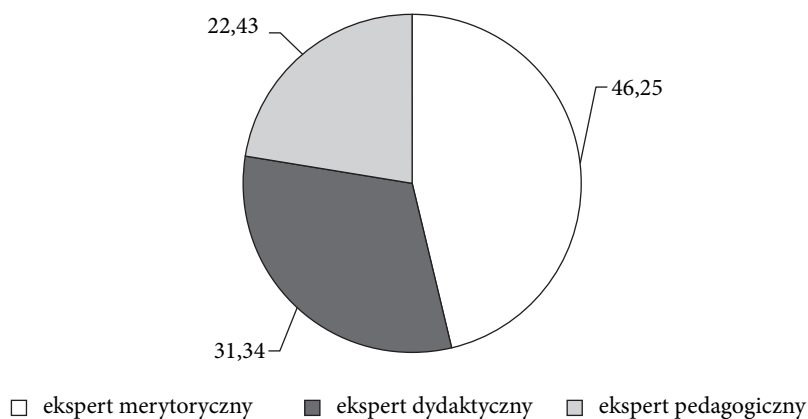
<sup>3</sup> Badania KEiRK prowadzone w latach 2007 i 2010 wskazują, że aż 63% studentów I roku i 50% studentów III roku uważa, że najważniejszą cechą nauczyciela jest przystępny i interesujący sposób prowadzenia zajęć, bez względu na zasób posiadanej wiedzy.

dów etycznych, zarówno w pracy dydaktycznej (w relacjach ze studentami), jak i w pracy naukowej.

W badaniach prowadzonych przez zespół Katedry Edukacji i Rozwoju Kadr Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu wyróżniono trzy aspekty tożsamości zawodowej [Beijaard, Verloop i Vermunt 2000]:

- eksperta naukowego – specjalistę przedmiotowego, posiadającego kompetencje rzeczowe, bazującego w nauczaniu na wiedzy merytorycznej z danej dyscypliny i na prowadzonych badaniach;
- eksperta dydaktycznego – specjalistę w zakresie projektowania i prowadzenia zajęć dydaktycznych, bazującego w nauczaniu na modelu sytuującym studenta w centrum procesu kształcenia;
- eksperta pedagogicznego – specjalistę w zagadnieniach etycznych, moralnych, doradcę, wspierającego studentów w rozwiązywaniu moralnych, społecznych i emocjonalnych problemów oraz dylematów.

Zadaniem badanych nauczycieli było rozdysponowanie 100 punktów pomiędzy powyższe role. Nauczyciele przydzielili średnio 46 punktów ekspertowi merytorycznemu, 31 punktów ekspertowi dydaktycznemu oraz 22 punkty ekspertowi pedagogicznemu (rysunek 1).



**Rysunek 1. Aspekty tożsamości zawodowej nauczycieli akademickich (średnia liczba punktów)**

Źródło: opracowano na podstawie wyników badań przeprowadzonych w KEiRK UEP.

Uzyskane wyniki wskazują, że nauczyciele bardziej czują się specjalistami w swojej dziedzinie wiedzy i w nauczaniu częściej bazują na kompetencjach merytoryczno-naukowych. Poczucie bycia ekspertem merytorycznym rośnie wraz z osiągnięciem kolejnych stopni naukowych i tytułów. Najbardziej eksper-

tami merytorycznymi czują się profesorowie, następnie doktorzy i w dalszej kolejności doktoranci, co okazało się istotne statystycznie ( $F = 3,25$ ;  $df = 4$ ,  $p < 0,01$ ). Wszyscy badani nauczyciele w drugiej kolejności czują się ekspertami dydaktycznymi, przy czym na przód wysuwają się najmłodszy pracownicy naukowo-dydaktyczni. Choć wynik ten nie jest istotny statystycznie, to można zaobserwować pewną tendencję malejącą, że wraz z osiągnięciem kolejnych stopni i stanowisk w karierze zawodowej poczucie bycia ekspertem dydaktycznym słabnie (tabela 1). Wyniki uzyskane w obszarze kompetencji pedagogicznych pozostają na tym samym poziomie dla wszystkich grup nauczycieli.

**Tabela 1. Aspekty tożsamości zawodowej nauczycieli akademickich ze względu na zajmowane stanowisko (średnie uzyskanych odpowiedzi)**

Status/stanowisko nauczyciela	N	Ekspert merytoryczny		Ekspert dydaktyczny		Ekspert pedagogiczny	
		średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe
Doktoranci	75	44,60	16,24	32,68	12,82	22,56	10,47
Asystenci, adiunkci i starsi wykładowcy	114	46,15	13,42	31,50	11,24	22,34	11,43
Profesorowie UEP	26	50,38	16,42	27,69	11,50	22,69	12,01
Profesorowie	16	51,18	17,62	26,12	10,62	22,68	9,84

Źródło: jak do rysunku 1.

Powyższe wyniki znalazły potwierdzenie w odpowiedziach na pytania szczegółowe. Aż 85,6% nauczycieli w prowadzeniu zajęć bazuje na wiedzy z dziedziny, którą się zajmuje, z czego 40,9% zdecydowanie zgadza się z tym twierdzeniem, tylko 9,8% nie zajęło w tym względzie wyraźnego stanowiska. Kompetencje dydaktyczne w prowadzeniu zajęć wykorzystuje 83% nauczycieli, jednak tylko 20% to grupa nauczycieli, która czuje się w tym zakresie zdecydowanie bardzo dobrze, aż 13,2% nauczycieli nie miało zdania w tym zakresie. Potwierdziły się także wyniki związane z rolą nauczyciela wychowawcy jako najsłabsze – 48,9% zadeklarowało, że w swojej pracy bazuje na tym, co wie o studentach (ich motywacjach, pragnieniach i oczekiwaniach), ale tylko 11,6% nauczycieli jest o tym przekonanych w największym stopniu. Sporo nauczycieli, bo prawie 19%, wskazało, że w ogóle w swojej pracy dydaktycznej nie bazuje na wiedzy z tego zakresu.

O tożsamości zawodowej nauczycieli świadczą również odpowiedzi na pytania dotyczące rozwoju określonych grup kompetencji – 78,7% nauczycieli wskazało, że zdecydowanie ważne jest dla nich doskonalenie się w obszarze dziedziny nauki, jaką się zajmują, 20,9% określiło, że ta kwestia jest dla nich raczej ważna. Warto podkreślić, że na to pytanie nikt nie udzielił negatywnej odpowiedzi. Jeśli chodzi o kompetencje do nauczania, to tylko 40% stwierdziło, że zdecydowanie chciałoby rozwijać swój warsztat dydaktyczny, 44,3% respondentów stwierdzało, że obszar ten jest dla nich raczej ważny, aż 11,9% nie ma zdania w tym zakresie, dla 3,8% ta kwestia w ogóle nie jest istotna. Najmniejsze zainteresowanie nauczyciele okazali rozwojem kompetencji pedagogiczno-wychowawczych. Tylko 28,1% uznało, że zdecydowanie ważne jest dla nich wspieranie studentów w ich rozwoju społecznym, moralnym i emocjonalnym, 39,1% wskazało, że jest to ważne, 23,8% nie ma zdania w tym zakresie, a 8,8% uznało, że doskonalenie w tym obszarze pozostaje poza kręgiem ich zainteresowań.

W nawiązaniu do zadań nauczycieli akademickich wynikających z ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, w kwestionariuszu ankiety zapytano nauczycieli o nakład czasu, jaki poświęcają swoim obowiązkom. Nauczyciele wskazali, że średnio w minionym roku akademickim 39% czasu poświęcili działalności naukowej, 41% dydaktyce oraz 19% aktywnościom o charakterze organizacyjno-administracyjnym. Aż 82,5% nauczycieli zadeklarowało, że chciałoby mieć możliwość zajmowania się w większym stopniu sprawami naukowymi, tylko 13,5% wolałoby poświęcić czas na kwestie związane z dydaktyką, co z jednej strony może wynikać z zainteresowań respondentów, ale z drugiej strony może mieć związek ze świadomością nauczycieli, za co na uczelni są nagradzani. Aż 52,1% wskazało, że praca dydaktyczna jest doceniana najmniej, następnie praca organizacyjna – 23,7% oraz naukowa – 21,4%.

Godzenie wszystkich ról bywa trudne, co jest związane ze złożonością i różnorodnością zadań podejmowanych w ramach określonej roli. Wielu nauczycieli, próbując określić swoją tożsamość zawodową, eksploruje obszary funkcjonowania zawodowego, poszukując możliwości dookreślenia własnych preferencji zawodowych, możliwości łączenia ról, wypracowania efektu synergii. Naturalnym zjawiskiem towarzyszącym doświadczaniu różnych ról i próbie ich godzenia jest uczucie ambiwalencji, które według A. Sajdak [2013, s. 188] może być określane jako „napięcie wynikające z pozostawiania w polu przeciwnych oczekiwań oraz normatywnych wymagań roli nauczyciela akademickiego jako naukowca, dydaktyka i menedżera itd.”. Autorka wskazuje także, że nauczyciel akademicki może doświadczać ambiwalencji na innych poziomach, na przykład w ramach danej roli (jako nauczający

ekspert, trener stwarzający okazje do samodzielnego doświadczania i budowania wiedzy czy empatyczny coach – wspierający i pomagający określić potencjał i możliwości rozwoju). Najczęstszy konflikt wewnętrzny, jakiego doświadcza nauczyciel akademicki, rozgrywa się na polu naukowiec dydaktyk [Marciniak 2008; Boyd i in. 2012; Komba, Anangisye i Katabaro 2013; Clarke, Hyde i Drennan 2013; Simons i Elen 2007], choć nie zawsze te dwie role muszą być w opozycji. O rodzajach powiązań między naukowcem a dydaktykiem piszą K. Coate, R. Barnett i G. Willims [2001], wskazując na sześć możliwości: (1) zintegrowanie nauki z nauczaniem, (2) pozytywny wpływ prowadzenia badań na nauczanie, (3) pozytywny wpływ nauczania na prowadzenie badań, (4) brak powiązania – niezależność sfery badawczej od dydaktyki, (5) negatywny wpływ nauki na nauczanie oraz (6) negatywny wpływ nauczania na prowadzenie badań.

W badaniach prowadzonych przez zespół KEiRK zadano kilka pytań odnośnie do powiązań między pracą naukową i dydaktyczną. W opinii większości nauczycieli praca naukowa wpływa pozytywnie na jakość prowadzonych zajęć (57% nauczycieli określiła, że wpływ ten jest raczej pozytywny, 28,5% uznała, że jest on zdecydowanie pozytywny). Z kolei wpływ dydaktyki na jakość pracy naukowej już taki optymistyczny nie jest. W tej kwestii głosy rozłożyły się dość równomiernie – 37,1% nauczycieli określiło pozytywny wpływ, 36,8% nauczycieli stwierdziło, że wpływ ten jest negatywny, a 27,6% uznało, że tego wpływu nie ma w ogóle. Najbardziej negatywny wpływ dydaktyki na rozwój naukowy odczuwają nauczyciele ze stażem pracy powyżej pięciu lat. W mniejszym stopniu negatywny wpływ nauczania na rozwój naukowy wskazywali nowicjusze (0–5 lat) oraz nauczyciele doświadczeni ze stażem powyżej 20 lat. Ponad 40% badanych zadeklarowało, że często i bardzo często zdarza im się rezygnować z pracy naukowej, aby przygotować zajęcia dydaktyczne, prawie 35% rezygnuje od czasu do czasu, tylko 24,7% czyni to rzadko lub też wcale. Z kolei 30,2% nauczycieli nigdy nie rezygnuje z przygotowania zajęć na rzecz rozwoju naukowego, ponad 37% rzadko tak postępuje, 26,8% nauczycieli zadeklarowało, że od czasu do czasu. Uzyskane wyniki wskazują, że ogólnie nauczyciele widzą pozytywny wpływ rozwoju naukowego na jakość nauczania, stąd, jak sami wskazują, więcej czasu chcieliby poświęcić rozwojowi umiejętności naukowych. Jednocześnie dydaktyka zajmuje im więcej czasu, i jak sami często przyznają, rezygnują z pracy naukowej na rzecz nauczania. Taka sytuacja zapewne wprowadza wielu z nich w poczucie dyskomfortu, ambiwalencji roli, potrzeby poszukiwania własnej tożsamości zawodowej i uchwycenia równowagi.

## 2. Kompetencje do nauczania w deklaracjach eksperta merytorycznego i dydaktycznego

W literaturze przedmiotu kompetencje do nauczania definiowane są w różny sposób [Czerepaniak-Walczak 1994; Dylak 1995; Arends 1995; Strykowski 2003; Kwaśnica 2004; Denek 2011; Szempruch 2011; Stahr, za: Sajdak 2013; Appelgren i Giertz 2010, Wach-Kąkolewicz 2013]. Kompetencje wyrażone mogą być również podejściem nauczycieli do prowadzenia zajęć i rolą, jaką nauczyciel przybiera podczas prowadzenia zajęć. Jednym z elementów kompetencji są postawy, które zawierają w sobie komponent poznawczy (przekonania, myśli), komponent emocjonalny (uczucia, emocje) oraz komponent behawioralny (zachowanie, działanie) [Breckler i McGuire, za: Aronson, Wilson i Akert 1997]. W badaniach prowadzonych przez KEiRK na temat tożsamości zawodowej nauczycieli akademickich zadano kilka pytań dotyczących postaw nauczycieli wobec dydaktyki. Zdecydowana większość nauczycieli (94,9%) lubi prowadzić zajęcia ze studentami, uznając, że nauczanie studentów jest ważnym i wartościowym zajęciem (89%). Duża grupa nauczycieli (68,7%) chciałaby za 10 lat nadal pracować w zawodzie nauczyciela akademickiego, choć 24,3% stanowi grupa niezdecydowana, mająca wątpliwości. Nauczyciele także dość chętnie dzielą się swoimi doświadczeniami z pracy dydaktycznej z innymi kolegami i koleżankami (79,5%), choć niezbyt chętnie przekonują innych do strategii kształcenia, które sami stosują (44,2%, z czego tylko 9,9% to grupa, która zdecydowanie to czyni).

Uzyskane odpowiedzi budują kontekst wokół zagadnienia kompetencji do nauczania, które, jak wspomniano powyżej, mogą być również analizowane przez pryzmat sposobów prowadzenia zajęć i wynikających z nich ról, w jakie wchodzi nauczyciel. Ciekawą koncepcję, prezentującą różne podejścia do realizacji zajęć (świadczące o kompetencjach dydaktycznych i przekonaniach nauczycieli, sytuujących się w określonych paradygmatach pedagogicznych) przedstawiają w licznych publikacjach E. Martin i współautorzy [2000], K. Trigwell i M. Prosser [2004], K. Trigwell, M. Prosser i P. Ginns [2005], M. Prosser i współautorzy [2008]. W jednej z nowszych publikacji M. Prosser i K. Trigwell [2014] charakteryzują pięć różnych modeli prowadzenia zajęć:

- A. Model skoncentrowany na nauczycielu; aktywność nauczyciela z zamiarem *transmisji informacji* z zakresu danej dyscypliny wiedzy do studentów. Zakłada się, że *studenci nie muszą być aktywni* w procesie nauczania-uczenia się. Zadaniem nauczyciela jest zaprezentowanie faktów i umiejętności ważnych dla danej dziedziny wiedzy.

- B. Model skoncentrowany na nauczycielu; zamiarem nauczyciela jest *przekaz treści z danej dyscypliny*, jednakże nauczyciel zakłada, że *student musi być w tym procesie aktywny*, a *strategie przekazu informacji pomogą* studentowi zrozumieć materiał kształcenia.
- C. Model skoncentrowany na nauczycielu; zamiarem nauczyciela jest, aby studenci przyswoili wiedzę z danej dyscypliny; podejście to zakłada, że nauczyciel nadal stosuje w nauczaniu metody podające, choć jego zamiarem nie jest transfer informacji, a *pomoc studentom w procesie przyswajania różnych koncepcji*; nauczyciel *inicjuje aktywności* studentów, dzięki którym mogą oni *zrozumieć* określone treści, z góry ustalone przez nauczyciela lub zamieszczone w sylabusie.
- D. Model skoncentrowany na studentcie; zakłada *aktywność studenta*, w wyniku której następuje *rozwój* jego własnego rozumienia rzeczywistości (koncepcji, teorii itp.). Nauczyciel w tym podejściu sytuuje studenta w centrum procesu kształcenia, choć swoją uwagę skupia zarówno na uczących się, jak i na sobie. Jego intencją jest *towarzyszenie* studentom w procesie rozwoju ich własnego rozumienia określonego zagadnienia/zjawiska. Celem aktywności zaaranżowanej przez nauczyciela jest *rozwijanie* oraz *poszerzanie* dotychczasowego rozumienia danego zjawiska/zagadnienia przez studentów. W tym celu nauczyciel korzysta z materiałów i zadań, które osadzone są w kontekście danej dziedziny nauki.
- E. Model skoncentrowany na studentcie; zakłada *aktywność studenta*, w wyniku której następuje *zmiana* jego struktur poznawczych. Zadaniem nauczyciela jest wspieranie studentów nie tylko w rozwijaniu, ale i w zmienianiu ich dotychczasowego rozumienia badanej/odkrywanej rzeczywistości/zjawiska. Celem aktywności proponowanych studentom jest przebudowywanie ich aktualnych struktur wiedzy w interakcji z materiałem kształcenia, który będzie wyzwalał i wspierał te zmiany.

W zaprezentowanej typologii widać stopniowe przechodzenie od modelu treściocentrycznego, skoncentrowanego na aktywności nauczyciela (wpisującego się w paradygmat behawiorystyczny), aż po propozycje coraz bardziej idące w kierunku wyzwalania wielostronnego zaangażowania studenta w proces samodzielnego konstruowania i dekonstruowania wiedzy (osadzonego w koncepcjach poznawczych człowieka i paradygmacie konstruktywistycznym).

W badaniach prowadzonych przez KEIRK jednym z celów było zdiagnozowanie, jakie modele zajęć są najczęściej stosowane przez nauczycieli akademickich UEP, ze szczególnym zwróceniem uwagi na to, jak projektują i prowadzą zajęcia eksperci dydaktyczni i merytoryczni. Na potrzeby narzędzia

badawczego przyjęto kategorie odpowiedzi, które w pewnym stopniu nawiązują do zaprezentowanej powyższej klasyfikacji wg M. Prossera i K. Trigwella, choć nie są z nimi tożsame. Na podstawie analizy literatury przedmiotu [Okoń 1998; Ramsden 1992], a także doświadczeń dydaktycznych pracowników KEiRK oraz wielu rozmów odbywanych z nauczycielami w ramach prowadzonego Kursu Pedagogicznego dla Młodej Kadry UEP, wyróżniono pięć modeli prowadzenia zajęć: (1) model transmisyjny (podający), (2) model transmisyjny z elementami interakcyjno-angażującymi studentów, (3) model transmisyjno-aktywizujący, (4) model konstruktywistyczny (aktywizujący studentów), (5) model instruktażowy (aktywizujący odtwórczo). W tabeli 2 zaprezentowano kategorie odpowiedzi wraz z uzyskanymi wynikami dla poszczególnych typów zajęć – wykładów, ćwiczeń oraz laboratoriów.

Zdecydowanie najpopularniejszym modelem w przypadku zajęć wykładowych stosowanym przez nauczycieli akademickich UEP jest tok transmisyjny z elementami interakcyjno-angażującymi (70,1%), na drugim miejscu pojawił się model transmisyjno-aktywizujący (9,7%); model konstruktywistyczny na zajęciach wykładowych należy do rzadkości (1,9%). Analiza wyników badań wskazuje, że nauczyciele akademicy wykład traktują bardzo konwencjonalnie, przy założeniu, że nauczanie dużych grup zakłada przekaz jednostronny i ogranicza aktywność uczących się. Preferują zatem model treściocentryczny, z aktywnością nauczyciela w centrum. Jednak, jak wspomniano, zgodnie z założeniami współczesnej myśli pedagogicznej możliwe i pożądane jest podejście sytuujące studenta i jego aktywność w centrum procesu dydaktycznego także w nauczaniu dużych grup wykładowych [Christopher 2003; Michaelsen 2004; Morton 2009; Watkins i Mazur 2010]. W przypadku zajęć ćwiczeniowych deklaracje złożone przez nauczycieli wskazały, że 43,3% nauczycieli najchętniej stosuje model transmisyjno-aktywizujący, ale już 35,1% nauczycieli projektuje i prowadzi zajęcia zgodnie z modelem konstruktywistycznym. Szczegółowa analiza pokazuje, że grupę konstruktywistów głównie zasilają asystenci, adiunkci i starsi wykładowcy (56,6% wskazań) oraz doktoranci (28,3%). Profesorów w tej grupie jest najmniej (prawie 15%), co jest również związane z tym, że ta grupa pracowników z reguły prowadzi zajęcia wykładowe i seminaria, rzadziej ćwiczeniowe. Zgodnie z przypuszczeniem, model instruktażowy (aktywizujący-odtwórczo) najczęściej jest wykorzystywany wśród nauczycieli prowadzących zajęcia laboratoryjne (42,6%), choć spory odsetek stosuje także model konstruktywistyczny (26,5%) oraz podejście transmisyjno-interakcyjne (22,1%). Niepokojące jest jednak, że wciąż są tacy nauczyciele (8,8%), którzy nawet podczas zajęć laboratoryjnych stosują podający tok zajęć z niewielkimi elementami aktywizacji.

**Tabela 2. Modele prowadzenia zajęć przez nauczycieli akademickich UEP (odsetek nauczycieli w taki sposób prowadzących zajęcia)**

Lp.	Model prowadzenia zajęć	Wykład (%)	Ćwiczenia (%)	Laboratoria (%)
1	Nauczyciel przedstawia treści zajęć w sposób uporządkowany, objaśnia najważniejsze zagadnienia, podaje przykłady. Posiłkuje się przy tym materiałami wizualnymi typu prezentacja multimedialna czy foliogramy. Studenci słuchają i notują	18,2	–	–
2	Nauczyciel przedstawia treści zajęć w sposób uporządkowany (z wykorzystaniem prezentacji multimedialnej lub foliogramów), objaśnia najważniejsze zagadnienia, zadaje pytania na forum, prowokując dyskusję. Niektórzy studenci podejmują dyskusję, aktywnie włączając się w zajęcia	70,1	14,0	8,8
3	Nauczyciel przedstawia treści zajęć, omawia najważniejsze zagadnienia, tłumaczy, podając przykłady. Następnie studenci, pracując w grupach, wykonują zadania do podanych wcześniej treści, w ten sposób ćwicząc, utrwalając i weryfikując stopień zapamiętania i zrozumienia treści podanych przez nauczyciela. Nauczyciel po teoretycznym wprowadzeniu do tematu stosuje różne metody aktywizujące. Nierzadko studenci dyskutują na forum, wymieniając się swoją wiedzą i doświadczeniem	9,7	43,3	22,1
4	Nauczyciel przedstawia problem do analizy (np. za pomocą metody <i>case study</i> , burzy mózgów, dyskusji). Studenci, analizując zaprezentowaną sytuację problemową, odwołują się do swoich uprzednich doświadczeń i wiedzy, korzystają z materiałów, które zostały przygotowane przez nauczyciela. Często studenci przed zajęciami muszą się zapoznać z określonymi materiałami/publikacjami. Studenci dyskutują problem i jego możliwe rozwiązania, nauczyciel moderuje dyskusję, naprowadza, zadaje dodatkowe pytania. Następnie podsumowuje działania studentów, uzupełnia dyskusję o treści, które nie zostały omówione. Na koniec najczęściej proponuje zadanie praktyczne (np. projektowe), które pozwoli wykorzystać teoretyczną wiedzę w działaniu	1,9	35,1	26,5
5	Nauczyciel przedstawia główne założenia zajęć. Studenci otrzymują instrukcję wykonania zadań/ćwiczeń. Pracują indywidualnie lub grupowo. Następnie piszą raporty/sprawozdania, prezentują wyniki swojej pracy, która podlega ocenie przez prowadzącego zajęcia. Zdarza się, że studenci przed przystąpieniem do zajęć muszą przygotować się pod kątem teoretycznym	–	7,6	42,6

Źródło: jak do rysunku 1.

Podsumowując, można powiedzieć, że 1/3 nauczycieli stosuje model konstruktywistyczny na zajęciach ćwiczeniowych. To niezbyt wiele, choć z drugiej strony, biorąc pod uwagę brak systemowego wsparcia (poza Kursiem Pedagogicznym dla Młodej Kadry UEP) w zakresie rozwoju kompetencji dydaktycznych, wydaje się, że wynik ten nie jest najgorszy. W grupie nauczycieli sytuujących studenta w centrum procesu dydaktycznego znaleźli się przede wszystkim młodszy pracownicy, którzy z założeniami współczesnych teorii i koncepcji pedagogicznych mogli mieć do czynienia w ramach zajęć doskonalących kompetencje dydaktyczne. Oni też w większym stopniu aniżeli pracownicy samodzielni czują się ekspertami dydaktycznymi, może również dlatego, że nie czują się jeszcze ekspertami merytorycznymi (tabela 1).

## Zakończenie

Podjęte w artykule rozważania bazujące zarówno na doniesieniach teoretycznych, jak i na uzyskanych wynikach badań wskazują, że nauczyciele akademicy UEP w większym stopniu czują się ekspertami merytorycznymi oraz że poczucie bycia specjalistą w określonej dziedzinie, posiadającym wysokie kompetencje naukowe, rośnie wraz z osiągnięciem kolejnych szczebli awansu w karierze zawodowej. Poczucie bycia ekspertem dydaktycznym uplasowało się na drugiej pozycji, choć, co ciekawe, jest ono większe u młodszych pracowników naukowo-dydaktycznych. Bycie ekspertem pedagogicznym – autorytetem, wychowawcą – to rola, której nauczyciele przydzielili najmniej punktów, w każdej grupie nauczycieli była ona dokładnie tak samo określona. Dla wszystkich grup nauczycieli ważne jest przede wszystkim rozwijanie kompetencji merytorycznych/naukowych, w dalszej kolejności umiejętności projektowania i prowadzenia zajęć dydaktycznych, w najmniejszym stopniu nauczyciele zainteresowani są rozwijaniem kompetencji pedagogiczno-wychowawczych.

Jednocześnie ci sami nauczyciele wskazali, że więcej czasu poświęcają dydaktyce aniżeli zagadnieniom naukowym oraz że zdecydowanie chcieliby mieć więcej czasu na rozwój naukowy. Uznali również, że praca naukowa wpływa pozytywnie i bardzo pozytywnie na jakość prowadzonych zajęć, natomiast zajęcia dydaktyczne w opinii 1/3 respondentów wpływają pozytywnie i także w opinii 1/3 negatywnie na rozwój naukowy. Ta ostatnia grupa odpowiedzi znalazła odzwierciedlenie w wypowiedziach pracowników ze stażem 6–20 lat, szczególnie w grupie adiunktów u progu habilitacji. Oni poświęcają najwięcej czasu dydaktyce spośród wszystkich grup pracowników, choć tak naprawdę

woleliby inwestować go w rozwój kompetencji merytoryczno-naukowych. Wydaje się, że właśnie ta grupa odczuwa największą ambiwalencję – pomiędzy obciążeniami dydaktycznymi i czasem przeznaczanym na przygotowanie i prowadzenie zajęć a oczekiwaniami wynikającymi z kryteriów awansu zawodowego. Ciekawe uzupełnienie i potwierdzenie uzyskanych wyników, prezentujące bardziej pogłębione, jakościowe podejście, przedstawili P. Kowzan i współautorzy [2015] w raporcie opisującym sytuację polskich pracowników naukowo-dydaktycznych ze stopniem doktora.

Jednocześnie należy wskazać, że nauczyciele, których tożsamość zawodowa jest budowana z uwzględnieniem kompetencji merytoryczno-naukowych, prowadzą zajęcia w sposób podający, opierając tok zajęć na podejściu transmisyjnym. Z kolei model zajęć konstruktywistycznych częściej jest obecny na zajęciach ćwiczeniowych (tylko 1/4 deklaracji) u nauczycieli, którzy w większym stopniu czują się ekspertami dydaktycznymi aniżeli samodzielni pracownicy naukowo-dydaktyczni.

Uzyskane wyniki wskazują, że młodszy stażem nauczyciele, otrzymując przygotowanie w zakresie nauczania akademickiego na początku kariery zawodowej, czują się pewniej w tym zakresie i w pracy dydaktycznej wykorzystują najnowsze koncepcje i teorie pedagogiczne. Im jednak wyższy szczebel w karierze zawodowej, tym większe poczucie bycia ekspertem merytorycznym, a mniejsze w zakresie kompetencji dydaktycznych, co znalazło także odzwierciedlenie w deklarowanych modelach prowadzenia zajęć. Wydaje się zatem, że wsparcia w zakresie rozwoju kompetencji dydaktycznych potrzebują nauczyciele na każdym etapie rozwoju zawodowego, także w grupie samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych.

## Bibliografia

- Andrzejczak, A., 2012, „Sukcesy” i „porażki” w kształceniu studentów na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu, w: Andrzejczak, A. (red.), *Dylematy i wyzwania kształcenia ekonomistów w szkołach wyższych*, Zeszyty Naukowe nr 240, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, s. 21–32.
- Andrzejczak, A., Wach-Kąkolewicz, A., 2010, *Postawy i oczekiwania studentów I roku UEP wobec studiowania na uczelni wyższej*, Edukacja Ekonomistów i Menedżerów. Problemy. Innowacje. Projekty, nr 2(16), s. 87–108.
- Appelgren, K., Giertz, B., 2010, *Pedagogical Competence – A Key to Pedagogical Development and Quality in Higher Education*, w: Ryegård, Å., Apelgre, K.N, Olsson, T.,

- A Swedish Perspective on Pedagogical Competence*, Uppsala University, Division for Development of Teaching and Learning, Uppsala.
- Arends, R.I., 1995, *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M., 1997, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Bauman, T., 2001, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Beijaard, D., Verloop, N., Vermunt, J.D., 2000, *Teachers' Perceptions of Professional Identity: An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective*, *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, no. 7, s. 749–764.
- Biggs, J., Tang, C., 2007, *Teaching for Quality Learning at University*, Open University Press, Berkshire.
- Boyd, W.E., O'Reilly, M., Bucher, D., Fisher, K., Morton, A., Harrison, P.L., Nuske, E., Coyle, R., Rendall, K., 2010, *Activating the Teaching – Research Nexus in Smaller Universities: Case Studies Highlighting Diversity of Practice*, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, vol. 7, no. 2.
- Boyd, W.E., O'Reilly, M., Rendell, K., Rowe, S., Wilson, E., Dimmock, K., Boyd, W., Nuske, E.M., Edelman, J.R., Bucher, D.J., Fisher, K., 2012, “Friday Is My Research Day”: *Chance, Time and Desire in the Search for the Teaching-Research Nexus in the Life of a University Teacher*, *Journal of University Teaching and Learning Practice*, vol. 9, no. 2.
- Christensen, R.C., Garvin, D.A., Sweet, A. (eds.), 1991, *Education for Judgment: Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership*, Harvard Business School, Cambridge, MA.
- Christopher, D.A., 2003, *Interactive Large Classes: The Dynamics of Teacher/Student Interaction*, *Journal of Business & Economics Research*, vol. 1, no. 8, s. 81–98.
- Clarke, M., Hyde, A., Drennan, J., 2013, *Professional Identity in Higher Education*, w: Kehm, B.M., Teichler, U. (eds.), *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*, Series: The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective, vol. 5, Springer, Netherlands.
- Coate, K., Barnett, R., Williams, G., 2001, *Relationship between Teaching and Research in Higher Education in England*, *Higher Education Quarterly*, vol. 55, no. 2, s. 158–174.
- Czerepaniak-Walczak, M., 1994, *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*, w: Dudzikowa, M., Kostusiewicz, A.A. (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Filia w Białymstoku, Białystok.
- Denek, K., 2011, *Nauczyciel – jego tożsamość, role i kompetencje*, *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, nr 3.
- Dylak, S., 1995, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

- Dylak, S., 2009, *Koniec „nauczania” czy nowy paradygmat dydaktyczny*, w: Hurło, L., Klus-Stańska, D., Łojko, M. (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Hejwosz, D., 2010, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Jaskot, K., Jazukiewicz, J., 2006, *Role zawodowe nauczyciela akademickiego*, w: Jaskot, J. (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Oficyna INplus, Szczecin.
- Komba, W.L., Anangisyse, W.A.L., Katabaro, J.K., 2013, *The Development of Teacher Professional Identity at the University of Dares Salaam: Perceptions and Influencing Factors*, *Journal of International Cooperation in Education*, vol. 15, no. 3, s. 187–204.
- Kowzan, P., Zielińska, M., Kleina-Gwizdała, A., Prusinowska, M., 2015, „*Nie zostaje mi czasu na pracę naukową*”. *Warunki pracy osób ze stopniem doktora, zatrudnionych na polskich uczelniach. Raport NOU*, Nowe Otwarcie Uniwersytetu, Gdańsk, Bydgoszcz, Warszawa.
- Kwaśnica, R., 2004, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.), *Pedagogika*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kyvik, S., 2013, *The Academic Researcher Role: Enhancing Expectations and Improved Performance*, *Higher Education*, vol. 65, iss. 4, s. 525–538.
- Malewski, M., 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Marciniak, Ł., 2008, *Stawanie się nauczycielem akademickim. Analiza symboliczno-interakcjonistyczna*, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, t. IV, nr 2.
- Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P., Benjamin, J., 2000, *What University Teachers Teach and How They Teach It?*, *Instructional Science*, vol. 28, no. 5, s. 387–412.
- Mayson, S., Schapper, J., 2012, *Constructing Teaching and Research Relations from the Top: An Analysis of Senior Manager Discourses on Research-led Teaching*, *Higher Education*, vol. 64, iss. 4, s. 473–487.
- Michaelsen, L.K., 2004, *Team-Based Learning in Large Classes*, w: Michaelsen, L.K., Bauman, K.A., Fink, L.D. (eds.), *Team-Based Learning. A Transformative Use of Small Groups in College Teaching*, Stylus Publishing, LLC, Sterling.
- Morton, A., 2009, *Lecturing to Large Groups*, w: Fry, H., Ketteridge, S., Marshall, S. (eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*, Routledge Taylor & Francis Group, New York – London.
- Noser, T.C., Manakyan, H., Tanner, J.R., 1996, *Research Productivity and Perceived Teaching Effectiveness: A Survey of Economics Faculty*, *Research in Higher Education*, vol. 37, no. 3, s. 291–321.
- Okoń, W., 1998, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Prosser, M., Martin, E., Trigwell, K., Ramsden, P., Middleton, H., 2008, *University Academics’ Experience of Research and Its Relationship to Their Experience of Teaching*, *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, vol. 36, no. 1, s. 3–16.

- Prosser, M., Trigwell, K., 2014, *Qualitative Variation in Approaches to University Teaching and learning in Large First-Year Classes*, Higher Education, no. 67, iss. 6, s. 783–795.
- Ramsden, P., 1992, *Learning to Teach in Higher Education*, Routledge Falmer, London – New York.
- Ramsden, P., Moses, I., 1992, *Associations between Research and Teaching in Australian Higher Education*, Higher Education, vol. 23, iss. 3, s. 273–295.
- Sajdak, A., 2013, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Simons, M., Elen, J., 2007, *The 'Research-Teaching Nexus' and 'Education through Research': An Exploration of Ambivalences*, Studies in Higher Education, vol. 32, no. 5, s. 617–631.
- Sławecki, B., 2012, *Rola uczelni ekonomicznych w kształtowaniu postaw wobec rynku pracy – od oczekiwań studentów do kształtowania potencjału do zatrudnienia*, w: Andrzejczak, A. (red.), *Dylematy i wyzwania kształcenia ekonomistów w szkołach wyższych*, Zeszyty Naukowe nr 240, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, s. 63–78.
- Strykowski, W., 2003, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, w: Strykowski, W., Strykowska, J., Pielachowski, J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPI<sup>2</sup>, Poznań.
- Szempruch, J., 2011, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Trigwell, K., Prosser, M., 2004, *Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory*, Educational Psychology Review, vol. 16, no. 4, s. 409–424.
- Trigwell, K., Prosser, M., Ginns, P., 2005, *Phenomenographic Pedagogy and a Revised Approches to Teaching Inventory*, Higher Education Research & Development, vol. 24, no. 4, s. 349–360.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. nr 164 poz. 1365.
- Vidal, J., Quintanilla, M.A., 2000, *The Teaching and Research Relationship within an Institutional Evaluation*, Higher Education, vol. 40, iss. 2, s. 217–229.
- Wach-Kąkolewicz, A., 2012, *Umiejętność samoregulowanego uczenia się a postawy studentów wobec zdobywania wiedzy i zajęć na uczelni*, w: Andrzejczak, A. (red.), *Dylematy i wyzwania kształcenia ekonomistów w szkołach wyższych*, Zeszyty Naukowe nr 240, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, s. 79–91.
- Wach-Kąkolewicz, A., 2013, *Kompetencje pedagogiczne nauczycieli akademickich – potrzeby i działania*, Neodidagmata, nr 35.
- Watkins, J., Mazur, E., 2010, *Just-in-Time Teaching and Peer Instruction*, w: Simkins, S., Maier, M., *Just-in-time Teaching: Across the Disciplines, Across the Disciplines, Across the Academy*, Stylus Publishing, Virginia.
- Wiśniewska, M., 2011, *Tożsamość nauczyciela akademickiego*, Forum Dydaktyczne, nr 7–8, s. 66–76.