

# Hospitacje zajęć ukierunkowane na wspieranie rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich

Anna Wach-Kąkolewicz

*Katedra Edukacji i Rozwoju Kadr, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu*

Ewaluacja procesu kształcenia w uczelniach wyższych, służąca w założeniach podnoszeniu jakości kształcenia, jest najczęściej kojarzona ze zbieraniem opinii o zajęciach dydaktycznych za pomocą tzw. ankiety studenckiej oraz z prowadzeniem hospitacji zajęć, zwykle przez przełożonego. Z reguły służy głównie rankingom i rozstrzygnięciom personalnym, nie dając konstruktywnego sprzężenia zwrotnego, pozwalającego na doskonalenie umiejętności nauczania i rzeczywiste podnoszenie jakości kształcenia. Celem artykułu jest zaprezentowanie modelu hospitacji zajęć wspierających rozwój kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich jako metody ewaluacyjnej stosowanej w szkolnictwie wyższym. W związku z tym dokonano charakterystyki etapów hospitacji, ze szczególnym zwróceniem uwagi na rozmowę poobserwacyjną. W konsekwencji pokazano, że model hospitacji wspierających może być cennym narzędziem rozwoju umiejętności nauczania, stymulowania autorefleksji i świadomości dydaktycznej nauczycieli akademickich w procesie podnoszenia jakości kształcenia w uczelni wyższej.

**Słowa kluczowe:** ewaluacja zajęć, hospitacja, kompetencje dydaktyczne, nauczyciel akademicki, jakość kształcenia.

## Wprowadzenie

Ewaluacja zajęć dydaktycznych jest z reguły rozumiana jako test efektywności – materiałów, metod nauczania i innych elementów procesu kształcenia (Bruner, 1966, za: Ramsden, 1992), często także polega na zbieraniu dowodów, które służą ocenie nauczyciela i zmierzeniu wartości realizowanych przedmiotów/specjalności i/lub pracy nauczyciela. W uczelniach wyższych najczęściej jest kojarzona ze zbieraniem opinii o zajęciach dydaktycznych za pomocą tzw. ankiety studenckiej

(uwzględniającej głównie dane ilościowe) czy też hospitacji zajęć prowadzonych przez przełożonego w związku z wymaganiami formalnymi jako element oceny pracowniczej. Ewaluacja sumatywna służy głównie rankingom i rozstrzygnięciom personalnym (kwestia dalszego prowadzenia zajęć, decyzji dotyczących zatrudnienia, awansu, wynagrodzenia, nagród itp.) (Rudnicki, Szwed, 2010). Jednak sama diagnoza i ocena tego, jak jest, jak zauważa P. Ramsden (1992), niewiele wnosi, jeśli nie idzie za nią informacja, co należałoby zmienić. Jej celem powinno być dochodzenie do rozumienia nauczania w sposób, który pozwala wspierać uczenie się studentów (Ramsden, 1992) i rozwijać kompetencje nauczania. Działania podejmowane w ramach ewaluacji formatywnej koncentrują się na procesie dydaktycznym, służą uchwyceniu mocnych stron i ewentualnych słabości prowadzonych zajęć. Kluczowym działaniem w tym procesie jest wzbudzenie w nauczycielu refleksji nad własną praktyką dydaktyczną, a w konsekwencji zaplanowanie i wdrożenie rozwiązań służących podnoszeniu jakości kształcenia (Bruner, 1966, za: Ramsden, 1992; Fink, 1995). Celem artykułu jest zaprezentowanie modelu hospitacji zajęć wspierających rozwój kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich jako metody ewaluacji stosowanej w szkolnictwie wyższym. W związku z tym zostaną scharakteryzowane etapy hospitacji, ze szczególnym zwróceniem uwagi na rozmowę poobserwacyjną. W konsekwencji zamiarem jest także pokazanie, że model hospitacji wspierających może być cennym narzędziem rozwoju umiejętności nauczania, stymulowania autorefleksji i świadomości dydaktycznej nauczycieli akademickich w procesie podnoszenia jakości kształcenia w uczelni wyższej.

## Metody i techniki ewaluacji zajęć

W procesie ewaluacji warto brać pod uwagę różne źródła informacji o prowadzonych zajęciach oraz stosować różnorodne techniki i metody zbierania danych. Zastosowanie zróżnicowanych narzędzi pozwoli na uzyskanie bardziej holistycznego i wiarygodnego obrazu jakości nauczania. Zasadniczo, wyróżnia się kilka źródeł informacji pozwalających ocenić jakość dydaktyki. L.D. Fink (1995) wymienia:

- autoewaluację/monitoring własnych zajęć – jeden z najbardziej powszechnych sposobów zbierania informacji o tym, co dzieje się ze studentami oraz jak my jako nauczyciele radzimy sobie w trakcie prowadzonych zajęć; kluczowym elementem autoewaluacji jest bieżąca obserwacja i analiza różnych elementów procesu kształcenia; słabością mogą być brak obiektywizmu i ograniczenia w interpretacji zdarzeń;
- nagrania audio lub wideo podczas zajęć – mogą stanowić cenne, obiektywne uzupełnienie autoewaluacji (Fink, 1995); technika mikroteachingu daje moż-

liwość wielokrotnego powrotu do nagranych materiału, pozwalając spojrzeć na siebie w roli nauczyciela trochę z innej perspektywy i przeanalizować różne aspekty prowadzonych zajęć (pod względem merytorycznym, metodycznym, a także komunikacyjnym); słabość tej techniki polega na tym, że autoanaliza jest nadal oglądem sytuacji tylko z jednej perspektywy przez pryzmat wiedzy i osobistych doświadczeń nauczyciela, a brak odpowiedniej wiedzy pedagogicznej służącej interpretacji zaistniałych zdarzeń uniemożliwia w pełni doskonalenie kompetencji nauczania;

- wyniki, jakie studenci uzyskują na kolokwiach/egzaminach – są źródłem informacji na temat jakości uczenia się studentów oraz jakości procesu nauczania (Fink, 1995); służą temu nie tylko testy, lecz także inne sposoby oceny wiedzy i umiejętności studentów, monitorujące na bieżąco postępy studentów i dające sprzężenie zwrotne na temat aktualnej sytuacji, co nie zawsze musi być związane z uzyskiwaniem formalnej oceny; T.A. Angelo i K.P. Cross (1993) oraz P. Ramsden i A. Dodds (1989) opisują wiele interesujących technik, takich jak: jednodominutowa wypowiedź pisemna zawierająca komentarz na temat konkretnych zajęć, opis najtrudniejszego aspektu zajęć, jednozdaniowe streszczenie zawierające esencję prezentowanego zagadnienia, mapy myśli zawierające wyróżnione kluczowe pojęcia i relacje między nimi, karty aplikacyjne z opisami praktycznego zastosowania omawianych teorii i procedur czy też kwestionariusz krytycznych zdarzeń z pytaniami na temat sytuacji największego zaangażowania przez studentów, zdystansowania, oceny tych elementów zajęć, które służyły zrozumieniu danego zagadnienia;
- opinia studentów o zajęciach – z reguły uzyskiwana po zakończeniu semestru za pomocą ankiet; słabością jest fakt, że jednokrotny pomiar nie pozwala na wdrażanie zmian na bieżąco, a dane głównie ilościowe nie dają pełnej informacji na temat jakości procesu dydaktycznego; pogłębieniem analiz ilościowych jest wywiad prowadzony z losowo wybraną grupą studentów (6–8 osób) przez 15–30 minut (np. w pracowni fokusowej) na temat przedmiotu i organizacji zajęć z samym prowadzącym lub z zewnętrznym konsultantem (np. metodykiem); w trakcie rozmowy zachęca się studentów do egzemplifikacji określonych ocen, bada także, na ile pojedyncze wypowiedzi znajdują potwierdzenie u innych studentów; ten typ zbierania danych pozwala na bardziej pogłębione zrozumienie występujących problemów oraz uwarunkowań ich zaistnienia (Fink, 1995);
- opinia zewnętrznych obserwatorów na temat prowadzonych zajęć – dopełniająca ocenę studentów oraz autoewaluację samego nauczyciela; ta perspektywa w procesie ewaluacji zajęć może być bardzo cenna, ponieważ wnosi spojrzenie eksperckie: kolegów nauczycieli – współpracowników, przełożonych (często

także ekspertów w danej dziedzinie) czy metodyków (konsultantów w zakresie projektowania i prowadzenia zajęć) (Fink, 1995, 1998–1999); słabością tej metody może być pewna „sztuczność” sytuacji na skutek uczestnictwa w zajęciach osób z zewnątrz, a także postawa obserwowanych nauczycieli oraz sposób, w jaki przeprowadza się cały proces hospitacji zajęć dydaktycznych (szerzej na ten temat w dalszej części artykułu).

## Modele hospitacji zajęć dydaktycznych

Przeprowadzenie hospitacji zajęć jest procesem zdecydowanie trudniejszym niż poddanie ocenie dorobku naukowego (Green i in., 1999; Hodgkinson, 1994; Kenny, 1998, za: Bolt, Atkinson, 2010). Wiąże się to również z faktem nastawienia samych nauczycieli akademickich, którzy o ile akceptują proces recenzji artykułów naukowych, uznając go jako naturalny i oczywisty, o tyle dość niechętnie podchodzą do kwestii ewaluacji zajęć przez zewnętrznych obserwatorów (Bolt, Atkinson, 2010), bowiem z reguły hospitacje są przeprowadzane na skutek wymogów formalnych (ocena okresowa pracowników dydaktycznych, uzyskanie oceny negatywnej w przeprowadzonych ankietach studenckich czy też na skutek skargi na nauczyciela akademickiego przez grupę studentów) (zarządzenie nr 1/12 Dziekana Wydziału Mechanicznego z dnia 29 października 2012 roku). Najczęściej głównym celem hospitacji jest „ocena umiejętności dydaktycznych prowadzącego zajęcia oraz ocena stopnia realizacji na zajęciach założonych efektów kształcenia” (uchwała nr 6 (2013/2014) Senatu Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu z dnia 20 września 2013 roku), rzadziej „pomoc w eliminowaniu zauważonych niedociągnięć dydaktycznych i merytorycznych prowadzącego zajęcia” (uchwała nr 6 (2013/2014) Senatu Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu z dnia 20 września 2013 roku) i to w sposób raczej wspierający, a nie oceniająco-osądzający.

W literaturze przedmiotu dość często są przywoływane trzy modele hospitacji zajęć, które zostały zaproponowane przez D. Goslinga (2002): model ewaluacyjny (*evaluation model*), model nastawiony na rozwój (*development model*) oraz model hospitacji koleżeńskiej (*peer review model*) – tabela 1.

Celem hospitacji w tzw. modelu ewaluacyjnym, przeprowadzanym przez przełożonego (profesora, doświadczonego nauczyciela akademickiego, często eksperta merytorycznego w swojej dziedzinie) jest zidentyfikowanie słabości i niepowodzeń dydaktycznych, potwierdzenie określonych umiejętności nauczycielskich, ocena kompetencji nauczania w kontekście zapewniania jakości kształcenia. Ten rodzaj ewaluacji jest obowiązkowy, ma charakter instytucjonalny i jest wykonywany dlatego, że tego wymagają określone odgórne zarządzenia i zasady

regulujące zatrudnianie pracowników. Raport z takiej ewaluacji pozostawia ślad w dokumentacji. W efekcie nauczyciel niewiele zyskuje, za to może się poczuć wyalienowany, w opozycji do oceniającego (mającego przewagę w postaci władzy). Nauczyciel w takim układzie chce się zaprezentować jak najlepiej, może ukrywać swoje słabości i problemy związane z prowadzeniem zajęć (Gosling, 2002). Jego naturalną reakcją obronną na ocenę i komentarze innych może być reakcja defensywna (Cosh, 2002).

**Tabela 1. Modele hospitacji zajęć dydaktycznych**

Kryterium porównawcze	Model ewaluacyjny	Model nastawiony na rozwój	Model hospitacji koleżeńskich
Kto kogo obserwuje?	przełożony, kierownik danej jednostki organizacyjnej, doświadczony nauczyciel akademicki	metodyk kształcenia lub ekspert dydaktyczny w danym obszarze (z tego samego wydziału, katedry, zakładu)	nauczyciele obserwują siebie nawzajem
Cel hospitacji	identyfikacja braków kompetencyjnych, słabych stron prowadzenia zajęć, wyników, ocena, promocja, kontrola jakości kształcenia	zaprezentowanie kompetencji/ doskonalenie umiejętności nauczania; ocena kompetencji	zaangażowanie w dyskusję o nauczaniu, autorefleksja i refleksja nauczycieli-obszernatorów, dzielenie się przemyśleniami
Wynik hospitacji	raport, ocena	raport, plan rozwoju kompetencji, określenie poziomu kompetencji	analiza, dyskusja, obserwacja wykorzystywania różnych strategii i metod nauczania
Źródło oceny	autorytet	diagnoza eksperta	opinia współdzielona przez uczestników
Relacja obserwatora z obserwowanym	relacja oparta na władzy/sile	relacja ekspercka	równość/wzajemność
Poufność	między przełożonym, (obserwatorem) a obserwowanym nauczycielem	między obserwatorem a obserwowanym	między obserwatorem a obserwowanym – w zespole osób uczestniczących w procesie hospitacji
Włączenie w proces	wybrani nauczyciele akademicy	wybrani nauczyciele akademicy	wszyscy, którzy biorą udział w hospitacji

Kryterium porównawcze	Model ewaluacyjny	Model nastawiony na rozwój	Model hospitacji koleżeńskich
Sposób oceny	Zdał/ nie zdał, uzyskany rezultat, ocena jakości kształcenia, wartościowe/ niewartościowe nauczanie	informacja na temat tego, w jaki sposób doskonalić kompetencje	nieoceniające konstruktywne sprzężenie zwrotne
Co podlega obserwacji?	umiejętności nauczania	umiejętności nauczania, zachowanie studentów, przygotowane materiały kształcenia	umiejętności nauczania, zachowanie studentów, przygotowane materiały kształcenia
Kto korzysta w tym procesie?	instytucja	obserwowany/ hospitowany nauczyciel	wszyscy nauczyciele biorący udział w procesie hospitacji
Uwarunkowania sukcesu	wbudowanie modelu w proces zarządzania	efektywna jednostka zajmująca się rozwojem kompetencji nauczycieli	sposób nauczania jest dyskutowany i wartościowany
Ryzyko	alienacja, brak współpracy, opozycja	brak dzielenia się tzw. dobrymi praktykami, brak wpływu na zmianę postawy wobec nauczania	samozadowolenie, konserwatyzm, brak uwagi

Źródło: tłumaczenie własne na podstawie: Gosling (2002).

Kolejny model to hospitacja nastawiona na rozwój (*development model*), w trakcie której metodycy kształcenia (*educational developers*) lub inni doświadczeni nauczyciele z tej samej jednostki organizacyjnej (katedry, wydziału) obserwują nauczycieli podczas prowadzonych zajęć. Celem takich hospitacji jest zaprezentowanie określonych kompetencji dydaktycznych oraz ich ocena, ale z naciskiem na wsparcie i doskonalenie umiejętności. Udział w takich hospitacjach powinien być dobrowolny, a oceniani mieć zaufanie do oceniającego. Przed hospitacją powinna być przeprowadzona rozmowa ocenianego z oceniającym, aby przeprowadzający hospitację mógł poznać intencje i zakładane strategie prowadzenia zajęć przez hospitowanego. Zakończeniem powinna być rozmowa po zakończeniu obserwacji. W tym modelu oceniany nauczyciel wspólnie z osobą będącą ekspertem w kształceniu nauczycieli akademickich ustala plan rozwoju określonych kompetencji (Gosling, 2002).

Ostatni model to hospitacje koleżeńskie (*peer review model*), w trakcie których nauczyciele obserwują siebie nawzajem. Celem obserwacji jest wzbudzenie refleksji nad własnym warsztatem nauczania oraz podejściem innych nauczycieli, a w efekcie zaangażowanie w dyskusję na temat różnych strategii kształcenia, problemów i wyzwań. W trakcie nieoceniającego, konstruktywnego sprzężenia zwrotnego nauczyciele analizują, dyskutują i dzielą się własnym doświadczeniem. Obserwowana sytuacja może być pretekstem do pogłębionych analiz pozwalających na wypracowanie bardziej ogólnych zasad, reguł i norm postępowania w określonej sytuacji dydaktycznej. Korzyści z takiej hospitacji leżą po obu stronach: zyskuje hospitowany nauczyciel, a także inni nauczyciele-obszernicy, którzy wchodzą w rolę studentów, zmieniają nieco optykę, odnoszą zaobserwowane sytuacje dydaktyczne do swoich doświadczeń. Ryzykowne w tym modelu jest ewentualne samozadowolenie, podejście nieco konserwatywne i mało krytyczne (Gosling, 2002).

Chociaż D. Gosling (2002) wyraźnie wyodrębnił pewne cechy modeli hospita-cyjnych, w modelu hospitacji koleżeńskich (*peer review*) krytycznym obserwatorem może być zarówno kolega po fachu z tego samego lub innego wydziału, zakładu czy katedry, jak i metodyk kształcenia (Bell, 2002, za: Bolt, Atkinson, 2010; Gosling, 2002). Ważniejsze w tym modelu jest nie to, kto obserwuje, ale raczej czemu służy obserwacja zajęć, w jaki sposób jest przeprowadzana i jakie rezultaty ma przynieść. Zarówno w modelu nastawionym na rozwój, jak i w modelu hospitacji koleżeńskich głównym celem jest wzbudzanie refleksji nad własną praktyką nauczycielską oraz poszerzanie świadomości dydaktycznej osoby hospitowanej, a także innych ewentualnych obserwatorów tego procesu, a nie „udzielanie informacji zwrotnych o zgodności stosowanych procedur dydaktycznych z przyjętym «poprawnym» modelem lub o popełnianych przez nauczyciela błędach” (Sajdak, 2013, s. 382). W obu modelach niezwykle ważny jest nie tylko sam etap obserwacji (dominujący i często jedyny w modelu ewaluacyjnym), lecz także etap ją poprzedzający, a zwłaszcza to, co się wydarzy już po samej obserwacji. W dalszej części artykułu bardziej szczegółowo zostanie przedstawiona koncepcja hospitacji zajęć, która jest formą pośrednią między modelem nastawionym na rozwój a modelem hospitacji koleżeńskich. Zasadniczo będzie to model wspierający rozwój kompetencji, ale z pewnymi elementami hospitacji koleżeńskich, w którym bierze udział metodyk kształcenia, który – chociaż jest ekspertem metodycznym – w tym podejściu wchodzi raczej w rolę tutora, czyli osoby pomagającej zdiagnozować obszary kompetencji oraz ich braki, osoby stymulującej refleksyjne myślenie, wspierającej w planowaniu działań rozwojowych, osoby pozytywnie motywującej w procesie doskonalenia kompetencji dydaktycznych.

## Etapy hospitacji zajęć wspierających doskonalenie kompetencji do nauczania

Pierwszym etapem hospitacji ukierunkowanej na rozwój jest spotkanie przed obserwacją, które może służyć poznaniu się obserwatora i obserwowanego, zbudowaniu odpowiednich relacji, poczucia zaufania itp. Służy także poznaniu celów obserwacji, ustaleniu, na czym powinien się skoncentrować obserwator, na co zwrócić szczególną uwagę. W trakcie spotkania powinny być określone oczekiwane efekty kształcenia, ujawniona koncepcja zajęć i ich scenariusz, a także usytuowanie konkretnych zajęć na tle innych, by móc zweryfikować, jak określony moduł wpisuje się w całość procesu dydaktycznego w ramach danego przedmiotu. Celem spotkania jest również ustalenie aranżacji procesu obserwacji (np. kto będzie w nim jeszcze uczestniczył, jak długo proces będzie trwał), kryteriów obserwacji oraz formatu komentarzy (sprzężenia zwrotnego) dotyczących obserwowanej sytuacji nauczania. Jeszcze przed samą obserwacją, przykładowo tydzień wcześniej, warto poinformować studentów o tym, że w trakcie zajęć będzie uczestniczył obserwator oraz zwrócić ich uwagę na to, iż celem tej hospitacji jest wspieranie i rozwój profesjonalnych kompetencji nauczycielskich (Donnelly, 2007).

Na kolejnym etapie, czyli w trakcie już samej obserwacji, wychodząc naprzeciw założeniom podejścia do nauczania sytuującego w centrum procesu dydaktycznego studenta i jego aktywność (Ramsden, 1992; Biggs, Tang, 2007), metodyk powinien bardziej się koncentrować na obserwacji tego, co robią studenci oraz jak się zachowują niż tylko i wyłącznie na nauczycielu. Obserwator powinien zwrócić uwagę na wskaźniki świadczące o stopniu zaangażowania, motywacji studentów, zrozumienia omawianych treści i innych zachowań świadczących o uczeniu się (Donnelly, 2007). Z zasady obserwator nie ingeruje i stara się nie zakłócać „naturalnego” toku zajęć, obserwuje zajęcia, robi notatki na temat różnych aspektów pracy dydaktycznej nauczyciela, zapisuje swoje przemyślenia. Na tym etapie hospitacji, jak też na kolejnym bardzo ważna jest refleksja – zarówno ta, która pojawia się u obserwatorów, jak i ta, która rodzi się u nauczyciela prowadzącego zajęcia dydaktyczne. Refleksja jest rozumiana jako rodzaj kognitywnej odpowiedzi na różnego rodzaju zdarzenia, sytuacje i doświadczenia (emocjonalne, poznawcze, behawioralne), która prowadzi do nowego spojrzenia na problem, innego interpretowania i rozumienia określonej rzeczywistości (Boud, Keogh, Walker, 1985). Hospitowany nauczyciel staje się refleksyjnym praktykiem w działaniu (Schön, 1983; Gołębniak, 1998), uruchamiając refleksję w działaniu (w trakcie prowadzonych zajęć), a także refleksję nad działaniem (po zakończeniu prowadzenia zajęć).



Trzeci etap hospitacji zajęć wydaje się najbardziej kluczowy w tym procesie. Z reguły spotkanie poświęcone analizie tego, co zdarzyło się podczas prowadzenia zajęć, odbywa się jakiś czas po obserwacji (np. tydzień później). W trakcie spotkania kluczowa jest praca oparta na doświadczeniu, a sytuacja prowadzenia zajęć stanowi pretekst do refleksji i potencjalne źródło uczenia się (Sajdak, 2013, s. 382). Model hospitacji zajęć, którego celem jest wspieranie rozwoju kompetencji nauczycieli, nawiązuje do konstruktywistycznej koncepcji uczenia się D. Kolba (1984), obejmującej cztery następujące po sobie fazy uczenia się. W cyklu tym faza refleksji jest drugim, zaraz po doświadczeniu, etapem uczenia się, w trakcie której namysł nad zdarzeniem służy analizie zaistniałej sytuacji i wypracowywaniu wniosków w fazie abstrakcyjnej konceptualizacji, by następnie wdrażać, aplikować konkretne rozwiązania (Kolb, 1984; Illeris, 2006). Podobny mechanizm jest uruchamiany na trzecim etapie omawianego modelu hospitacji zajęć (Donnelly, 2007), w trakcie którego ma miejsce analiza przebiegu zajęć, mocnych i słabych ogniw tego procesu, poszukiwanie odpowiedzi na pytania: „Co się zdarzyło?, Dlaczego tak się zachowałem?, Czym się kierowałem?, Czy podjęte działania były optymalne?, Jakie mogą być działania alternatywne?” (Sajdak, 2013). Rolą metodyka kształcenia jest nie zaprezentowanie wniosków z poczynionej obserwacji, ale umiejętne zadawanie pytań stymulujących do autorefleksji i autoanalizy tego, co miało miejsce podczas prowadzonych zajęć. Metodyk wykorzystuje w tym procesie narzędzia coachingu, stając się swoistym tutorem, doradcą, osobą kierującą. Jego celem jest pomoc w zdiagnozowaniu mocnych i słabych stron, a także pomoc w zaplanowaniu działań zmierzających do zminimalizowania luki kompetencyjnej. Kluczową rolę w tym procesie odgrywa jednak hospitowany nauczyciel – to on sam diagnozuje swoje problemy, identyfikuje się z nimi oraz konstruuje plan rozwoju swoich kompetencji, przy jednoczesnym fachowym wsparciu metodyka kształcenia. Przykład takiego podejścia opisuje M. Omingo (2014), która w procesie ewaluacji wykorzystywała technikę pogłębionych, refleksyjnych pytań. Na podstawie notatek z hospitacji konstruowała pytania do prowadzących zajęcia, które następnie wysyłała im pocztą internetową. Nauczyciele mieli kilka dni na udzielenie odpowiedzi, refleksję i analizę tego, co miało miejsce. W trakcie pohospitacyjnego spotkania powracano do tych kwestii i dyskutowano, wspólnie opracowując możliwości zmian i ich wdrożenia do praktyki nauczycielskiej. Interesujący jest fakt, że w większości przypadków, jak zaobserwowała M. Omingo (2014), wnioski, do których dochodzili nauczyciele, pokrywały się z ocenami obserwatora. Różnica jest jednak taka, że do tych wniosków dochodzili oni samodzielnie w drodze autorefleksji, z większym namysłem nad tym, co się zdarzyło i nad czym powinni jeszcze w przyszłości popracować, zatem poziom identyfikacji

z potrzebą zmiany oraz motywacji do zmiany był na pewno wyższy niż w modelu typowo ewaluacyjnym.

## Rozmowa poobserwacyjna w hospitacjach wspierających rozwój kompetencji dydaktycznych

Kluczową umiejętnością metodyka kształcenia w procesie hospitacji zajęć, poza samą obserwacją, jest umiejętność poprowadzenia rozmowy, która będzie stymulowała refleksję. Szczególnie ważne w tym procesie jest odpowiednie formułowanie pytań. Powinny one mieć charakter pogłębionych pytań otwartych, które wymagają opisowej odpowiedzi. Na pytania zamknięte uzyskujemy odpowiedź „tak” lub „nie”, a to nie prowadzi do rozwinięcia rozmowy, chociaż czasami takie pytania mogą być przydatne w ustaleniu kluczowych faktów.

Celem rozmowy prowadzonej po etapie obserwacji zajęć jest przede wszystkim „pobudzenie do refleksji, wgląd w swoje uczucia, doświadczenia oraz nadanie im własnego sensu” (Sajdak, 2013, s. 384). Metodyk kształcenia, chociaż jest ekspertem w dziedzinie projektowania i prowadzenia zajęć, pozostaje w roli nie oceniającego, ale dającego wsparcie doradcy, osoby ukierunkowującej na podjęcie określonych działań, wypracowanych wspólnie i z inicjatywy samego nauczyciela. A. Bell, R. Mladenovic i R. Segara (2010), wskazują na trzy typy refleksji, które mogą się pojawić u hospitowanego nauczyciela pod wpływem prowadzonej rozmowy: refleksja techniczna, refleksja praktyczna i refleksja krytyczna. Rolą metodyka jest takie kierowanie dialogiem, aby skłonić nauczyciela do podjęcia autoanalizy w wymienionych obszarach. Ich kształt i znaczenie ewoluowało pod wpływem wielu prac i badań prowadzonych na ten temat (von Mannen, 1977; Grushka, McLeod i Reynolds, 2005; Killen, 2007, za: Bell i in., 2010).

Refleksja techniczna dotyczy raczej środków dydaktycznych i stosowanych narzędzi oraz tzw. technicznej aplikacji edukacyjnej wiedzy (von Mannen, 1977, za: Bell i in., 2010, s. 59). Koncentruje się głównie na takich elementach, jak: czas prowadzonych zajęć, wykorzystanie sprzętu i innych środków medialnych (Grushka, McLeod, Reynolds, 2005, za: Bell i in., 2010), utrzymanie porządku oraz osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia (Killen, 2007, za: Bell i in. 2010). Przykładem refleksji technicznej jest np. odpowiednie wykorzystanie mediów w procesie dydaktycznym czy znajomość imion studentów. Refleksja praktyczna z kolei kładzie nacisk na interpretację zarówno „natury, jak i jakości doświadczeń edukacyjnych” (von Mannen, 1977, s. 226–227, za: Bell i in., 2010, s. 59), powiązania między teoretycznymi założeniami a praktyką (Killen, 2007, za: Bell i in., 2010) oraz na zaangażowanie studentów (Grushka, McLeod, Reynolds, 2005, za:

Bell i in., 2010). Przykładem refleksji praktycznej może być kwestia, w jaki sposób stymulować dyskusję pomiędzy studentami na zajęciach oraz w jaki sposób zadawać studentom pytania skłaniające ich do krytycznego myślenia. O ile refleksja techniczna i praktyczna koncentrują się na „akademickiej rzeczywistości” i analizie tego, co się konkretnie zdarzyło na zajęciach, o tyle refleksja krytyczna jest bardziej abstrakcyjna i wychodzi poza salę dydaktyczną, odnosząc się do bardziej hipotetycznych problemów oraz poruszania kwestii ideologicznych, przekonań, problematyki koncepcji uczenia się i nauczania w ogóle (Bell i in., 2010, s. 59–61). Przykładem refleksji krytycznej jest myślenie o różnych podejściach do nauczania, filozofii kształcenia, stosowanych strategii kształcenia, sensu edukacji.

W rozmowie pohospitacyjnej można przyjąć inne kryteria stworzone przez B. Czerską (za: Sajdak, 2013), która proponuje trzy grupy i jednocześnie cele analizy: wgląd w siebie i poszerzanie wiedzy o samym sobie, metodykę prowadzonych zajęć oraz analizę procesu grupowego. W tabeli 2 przedstawiono katalog pytań użytecznych w rozmowie hospitacyjnej (Czerska, za: Sajdak, 2013, s. 383–384).

**Tabela 2. Katalog pytań użytecznych w hospitacji zajęć**

Kategoria analizy/ cel pytania	Przykłady pytań
Wgląd w siebie i poszerzanie wiedzy o samym sobie	Pytania pojawiające się na początku rozmowy: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jak czułeś się w roli prowadzącego? Spróbuj nazwać uczucia i emocje, które Ci towarzyszyły i poszukać ich źródeł?</li> <li>• Co Ci ułatwiło, a co utrudniło pracę z grupą?</li> <li>• Co jest Twoją mocną stroną w budowaniu relacji z innymi, na czym możesz się oprzeć?</li> <li>• Jakie umiejętności, biorąc pod uwagę dzisiejsze doświadczenie, mógłbyś, chciałbyś rozwijać, żeby w przyszłości móc się poczuć lepiej w kontakcie z grupą?</li> <li>• Które z nich uważasz za najpilniejsze do zajęcia się nimi?</li> </ul> Pytania pojawiające się przy końcu rozmowy, spinające kłamrą wcześniejsze refleksje: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Czy masz świadomość swojego stylu komunikacji z grupą? Jaki on był?</li> <li>• Jak Ci się współpracowało z osobą współprowadzącą, co Ci ułatwiało, a co utrudniało współpracę z nią?</li> <li>• Co mógłbyś zrobić, żeby to zmienić? (pytanie zasadne, jeśli podczas współpracy pojawiły się trudności)</li> </ul>
Metodyka prowadzonych zajęć	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Co z tego, co zaplanowałeś na zajęcia, udało Ci się zrealizować?</li> <li>• Czego nie udało Ci się zrealizować i z jakiego, Twoim zdaniem, powodu?</li> <li>• Czy jesteś świadom czasu trwania zajęć i poszczególnych ćwiczeń, ile trwały i czy to było wystarczające?</li> </ul>

Kategoria analizy/ cel pytania	Przykłady pytań
Metodyka prowadzonych zajęć	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Które z trzech podstawowych etapów realizacji scenariusza zajęć miały miejsce?</li> <li>• Jaki czas był przeznaczony na każdy etap i co zdeterminowało taką decyzję?</li> <li>• Jak oceniasz dobór ćwiczeń do tematu zajęć?</li> <li>• Jak dobrałbyś ćwiczenia, prowadząc ponownie spotkanie na ten temat?</li> <li>• Jak oceniasz użyteczność przygotowanych przez siebie pomocy do zajęć?</li> <li>• Czy coś można/trzeba w nich zmienić; jeśli tak, to co?</li> <li>• Gdybyś miał jeszcze raz poprowadzić zajęcia na ten temat, czy zmieniałbyś coś w sposobie ich realizacji? Jeśli tak, to co?</li> </ul>
Proces grupowy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jaki był rozkład aktywności pracy uczestników grupy?</li> <li>• Jak myślisz, z jakiego powodu i czy mogłeś mieć na to wpływ? Czy był potrzebny?</li> <li>• Jeśli tak, to w jaki sposób?</li> <li>• Jaka była dynamika procesu grupowego?</li> <li>• Jakie role dobrowolnie przyjmowali na siebie uczestnicy zajęć, a w jakie Ty ich „wpisywałeś” i czy było to, Twoim zdaniem, słuszne?</li> <li>• Gdyby zajęcia miały ciąg dalszy (kolejne spotkania przez Ciebie prowadzone), na co, Twoim zdaniem, należałoby położyć nacisk, biorąc pod uwagę dzisiejszą pracę grupy?</li> <li>• Które z osób/zachowań/reakcji/potrzeb wymagają pilnego zajęcia się nimi?</li> <li>• Czy w trakcie zajęć pojawiły się delegacje w stosunku do poszczególnych osób?</li> <li>• Co sprawiło, że na nie reagowałeś? (lub jeśli reakcja była nieprawidłowa, to pytanie poniższe):</li> <li>• Jak można było zareagować inaczej?</li> <li>• Co można zrobić, żeby w przyszłości im zapobiegać?</li> </ul>

Źródło: B. Czerska, niepublikowany materiał za: Sajdak (2013, s. 383–384).

Podstawą rozmowy hospitacyjnej może być także wypełniony przez nauczyciela kwestionariusz – narzędzie zawierające pytania pobudzające do refleksji nad własnym nauczaniem, które zostało opracowane przez G. Gibbs (1988). W tabeli 3 zamieszczono etapy refleksji i odpowiadające im pytania.

Zaprezentowane narzędzie pomaga nauczycielowi uporządkować różne myśli i odczucia związane z prowadzonymi przez siebie zajęciami. Pozwala także na ustalenie faktów, opisanie towarzyszącym im emocji, dokonanie oceny i analizy oraz na wyciągnięcie odpowiednich wniosków. Tak wypełniony kwestionariusz może być podstawą do jeszcze bardziej pogłębionej rozmowy z metodykiem kształcenia na temat nauczania i pomysłów związanych z rozwojem kompetencji

dydaktycznych. Narzędzie to może stanowić także bardzo ciekawy przyczynek do tworzenia własnego, indywidualnego portfolio nauczycielskiego (Seldin, 1997).

**Tabela 3. Kwestionariusz refleksji nad własnym nauczaniem**

Etapy refleksji	Pytania
Opis sytuacji	Co się zdarzyło? (dokładnie opisz czynności, jakie podejmowałeś podczas prowadzenia zajęć; na tym etapie unikaj oceniania lub wyciągania wniosków)
Myśli i uczucia	Jakie były Twoje myśli, odczucia i emocje związane z doświadczeniem podczas prowadzenia zajęć? (nie próbuj analizować sytuacji)
Ocena zdarzenia (ewaluacja)	Co udało Ci się dobrze przeprowadzić, a co mogłoby być udoskonalone? (na tym etapie możesz zacząć wartościować i oceniać, poszukaj także dowodów potwierdzających Twoją ocenę, innych niż Twoje myśli lub odczucia) Jak studenci oceniają Twoje zajęcia? Jak jest zdanie innych kolegów/metodyka kształcenia, którzy obserwowali prowadzone przez Ciebie zajęcia?
Analiza	Jakie jest znaczenie, sens tego, co się zdarzyło? Jaki jest związek tego konkretnego doświadczenia z innymi? (na tym etapie warto sięgnąć do literatury pedagogicznej i badań z zakresu uczenia się i nauczania)
Wnioski ogólne	Jakie możesz sformułować ogólne wnioski (jeśli w ogóle) płynące z Twojego doświadczenia i analiz, jakie dokonałeś?
Wnioski szczegółowe	Jakie możesz sformułować szczegółowe wnioski – dotyczące Twojego charakterystycznego, unikatowego i osobistego podejścia do prowadzenia zajęć? W jaki sposób możesz zmienić/zmodyfikować swoją praktykę nauczania?

Źródło: tłumaczenie własne na podstawie: Gibbs (1988).

Przedstawione przykłady zawierające bardzo praktyczne kryteria, wskazówki i konkretne pytania pokazują, jak można przeprowadzić rozmowę poobserwacyjną, będącą bardzo ważnym etapem całego procesu hospitacyjnego, by pobudzić autorefleksję oraz wiedzę o samym sobie (*self-knowledge*), która jest ważna, jeśli nie fundamentalna w rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli (Hammersley-Fletcher, Orsmond, 2005), co potwierdzają badania prowadzone w tym zakresie (Beaty, 1998; Race, 2001; Allen, 2002; Bell, 2002, za: Hammersley-Fletcher, Orsmond, 2005; oraz Bell, 2001; Brookfield, 1995; Bullough, Gittlin, 199; Cosh, 1999; Loughran, 2002; Wilkerson, Lewis, 2002, za: Boyle, Meixner, 2010; Hammersley-Fletcher, Orsmond, 2005).

## Podsumowanie

Podnoszenie jakości kształcenia w uczelni wyższej jest realizowane za pomocą różnych strategii i narzędzi. Hospitacje zajęć, prowadzone w sposób nie oceniający, ale wspierający umiejętności dydaktyczne nauczyciela są formą, która pozwala oszacować pod względem jakościowym kompetencje nauczycieli oraz pomóc im je rozwijać. Są one prowadzone przy pełnym pozwoleniu nauczycieli i w zaufaniu do osób je przeprowadzających, którzy w tym procesie pełnią rolę przewodników, tutorów pomagających nazwać zaistniałą sytuację dydaktyczną, zidentyfikować mocne i słabe strony prowadzonych zajęć, uruchomić refleksję nad własnym warsztatem dydaktycznym, wyciągnąć wnioski i zaprojektować zmiany. Proponowany model hospitacji jest wzorowany na konstruktywistycznej teorii wiedzy i poznania (Fosnot, 2005), która w tym kontekście jest zastosowana do uczenia się nauczycieli akademickich i rozwoju ich kompetencji dydaktycznych (Olsson, Mårtensson, Roxå, 2010; Wach-Kąkolewicz, 2013). Podsumowując, warto za D. Gosling (2005, s. 16, za: Donnelly, 2007) przywołać zalety modeli wspierających rozwój kompetencji do nauczania:

- pobudzanie refleksji u hospitowanego nauczyciela nad efektywnością nauczania oraz identyfikacja jego własnych potrzeb rozwojowych;
- podnoszenie jakości uczenia się studentów i nauczania;
- inicjowanie dyskusji na temat nauczania i rozpowszechnienie tzw. dobrych praktyk;
- podnoszenie świadomości u hospitowanego nauczyciela na temat uczenia się studentów;
- wzrost motywacji do rozwoju i aplikowania zmian do praktyki edukacyjnej.

Wdrożenie do praktyki edukacyjnej i upowszechnianie takich modeli w polskim szkolnictwie wyższym zapewne przyczyniłoby się do rozwoju kompetencji nauczycieli, co przełożyłoby się na wzrost efektywności uczenia się studentów i podniesienie jakości kształcenia w bardziej ogólnym wymiarze. Model ten wymaga jednak odpowiedniego przygotowania specjalistów – metodyków kształcenia do pracy z kadrą akademicką, a następnie budowania relacji opartej na zaufaniu do tutorów metodycznych. Praca jeden na jeden, czyli obserwowany nauczyciel z metodykiem kształcenia, być może pozwoliłaby na zmianę postawy nauczycieli wobec hospitacji (znanej w Polsce głównie z modelu ewaluacyjnego) i rozbudzić w ten sposób potrzebę doskonalenia kompetencji nauczania. Proponowane podejście zdecydowanie warto byłoby poszerzyć o typowy model hospitacji koleżeńskich<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Sama koncepcja, jak też szerokie badania na ten temat wymagają osobnej analizy, co z założenia nie zostało zaplanowane w niniejszym artykule.

kierowanych przez tutora metodycznego, tak by zaangażować w ten proces innych nauczycieli, którzy dzięki aktywnemu uczestnictwu w obserwacji zajęć mogliby zgodnie z założeniami konstruktywizmu edukacyjnego poszerzać repertuar swoich kompetencji poprzez wzajemną obserwację, refleksję i analizę, ucząc się od siebie nawzajem.

## Bibliografia

- Angelo, T.A., Cross, K.P. (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bell, A., Mladenovic, R., Sagara, R. (2010). Supporting the Reflective Practice of Tutors: What Do Tutors Reflect on?. *Teaching in Higher Education*, 15(1), 57-70.
- Biggs, J., Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: Open University Press McGraw-Hill Education.
- Bolt, S., Atkinson, D. (2010). Voluntary Peer Review of Face-to-face Teaching in Higher Education. In: M. Devlin, J. Nagy, A. Lichtenberg (Eds), *Research and Development in Higher Education. Reshaping Higher Education*, 33, 83-92. Melbourne.
- Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (1985). Promoting Reflection in Learning: A Model. In: D. Boud, R. Keogh, D. Walker D. (Eds), *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan.
- Boye, A., Meixner, M. (2010). Growing a New Generation. Promoting Self-Reflection Through Peer Observation. To Improve the Academy. Resources for Faculty. *Instructional and Organizational Development*, 29, 18-31.
- Cosh, J. (2002). Peer observation in higher education – A reflective approach. *Innovations in Education and Training International*, 35(2), 171-176.
- Donnelly, R. (2007). Perceived Impact of Peer Observation of Teaching in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 117-129.
- Fink, L.D. (1995). Evaluating Your Own Teaching. In: P. Seldin (Ed.), *Improving College Teaching*. Bolton: Anker Publishing Company.
- Fosnot, C.T. (2005), *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. London-New York: Teaching College Press-Columbia University.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing. A guide to teaching and learning methods*. London: Further Education Unit.
- Gołębiak, B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń-Poznań: Edytor.
- Gosling, D. (2002). *Models of Peer Observation of Teaching*. Pobrano 25 marca 2015 z: [http://learningandteaching.vu.edu.au/teaching\\_practice/improve\\_my\\_teaching/evaluation\\_support\\_for\\_my\\_teaching/Resources/id200\\_Models\\_of\\_Peer\\_Observation\\_of\\_Teaching.pdf](http://learningandteaching.vu.edu.au/teaching_practice/improve_my_teaching/evaluation_support_for_my_teaching/Resources/id200_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching.pdf)

- Hammersley-Fletcher, L., Orsmond, P. (2005). Reflecting on Reflective Practices within Peer Observation. *Studies in Higher Education*, 30(2), 213–224.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Olsson, T., Mårtensson, K., Roxå, T. (2010). Pedagogical Competence – A Development Perspective from Lund University. In: Å. Ryegård, K. Apelgren, T. Olsson (Eds), *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence*. Uppsala: Uppsala University, Division for Development of Teaching and Learning.
- Omingo, M. (2014). *Using Reflective Questions. A Feed-forward Process within Peer Support of Observation of Teaching*. Pobrano 16 września 2014 z: [http://www.iced2014.se/proceedings/1283\\_Omingo.pdf](http://www.iced2014.se/proceedings/1283_Omingo.pdf)
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London–New York: Routledge Falmer.
- Ramsden, P., Dodds, A. (1989). *Improving Teaching and Courses: A Guide to Evaluation*. Parkville: Center for the Study of Higher Education.
- Rudnicki, S., Szwed, A. (2010). Ocenianie oceniających. Trzy pytania o ewaluację zajęć dydaktycznych. W: W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed (red.), *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*. Kraków: Wyższa Szkoła Europejska im. Ks. Józefa Tischnera.
- Sajdak, A., (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Impuls.
- Schön, D.S. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Seldin, P. (1997). *Teaching Portfolio. A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Bolton: Anker Publishing Company.
- Uchwała nr 6 (2013/2014) Senatu Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu z dnia 20 września 2013.
- Wach-Kąkolewicz, A. (2013). Rozwój kompetencji pedagogicznych nauczycieli akademickich – potrzeby i działania. *Neodidagmata*, 35, 3–20. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zarządzenie nr 1/12 Dziekana Wydziału Mechanicznego z dnia 29 października 2012. Pobrano 25 marca 2015 z: [http://www.wm.uz.zgora.pl/wm/images/doc/WSZJK/Zasady\\_hospitacji\\_na\\_WM.pdf](http://www.wm.uz.zgora.pl/wm/images/doc/WSZJK/Zasady_hospitacji_na_WM.pdf)



## Summary

### **Class Observation Targeted at Supporting Teaching Competence of Faculty Members**

The evaluation of the educational process is the most often associated with surveys including students' opinion on classes and the teaching observations usually made by the department head. As a rule they are mainly used for rankings and personnel decisions, without giving constructive feedback to academics, which could help them to enhance teaching skills and really improve the quality of education. The aim of this article is to present a developmental model of teaching observation as a class evaluation method used in higher education. Therefore, we intend to describe the teaching observation stages, paying the particular attention to the last stage which in fact is a conversation between the observer and the observed teacher. As a result, we will also show that the developmental model of teaching observation might be a valuable method of the enhancing teaching competencies, that stimulates self-reflection and the teaching awareness in the process of improving the quality of education at the university.

**Keywords:** evaluation of educational process, class observation, teaching skills, university faculty, quality of education.

## Резюме

### **Оценка занятий, направленная на поддержку развития компетенций преподавателей высших учебных заведений**

Оценка процесса обучения в высших учебных заведениях, которая предусматривает повышение качества обучения, чаще всего ассоциируется со сбором мнений на тему педагогических занятий при помощи так называемой студенческой анкеты и проведения оценки занятий, чаще всего вышеставленным лицом. Чаще всего это нужно для составления определённых рейтингов и принятия персональных решений, но не даёт обратной связи, которая позволяет на усовершенствование педагогических навыков и реальное повышение качества обучения.

Целью статьи является представление модели оценки занятий, которые помогают развитию компетенции преподавателей высших учебных заведений как метода оценки, применяемой в высших учебных заведениях.

В связи с этим автор проведёт характеристики разных этапов оценки, с особым обращением внимания на проведённую беседу с лицом, которого касалась оценка.

В итоге покажет также, что модель оценки занятий может быть ценным инструментом, который помогает развивать умения, пригодные для обучения, стимулирования саморефлексии и усведомлённости преподавателей высших учебных заведений в процессе повышения качества обучения в высших учебных заведениях.

**Слова-ключи:** оценка занятий, компетентность обучения, преподаватель высшего учебного заведения, качество обучения.

### **Dr Anna Wach-Kąkolewicz**

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Edukacji i Rozwoju Kadr na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe obejmują problematykę rozwoju zasobów ludzkich, w tym zwłaszcza rozwoju kompetencji pedagogicznych nauczycieli akademickich, zagadnienia jakości kształcenia oraz dydaktyki szkoły wyższej.