

# Jakość procesów dydaktycznych realizowanych przez kandydatów do nauki o wysokim potencjale

Lidia Jabłonowska

*Institut Kapitału Ludzkiego, Kolegium Nauk o Przedsiębiorczości,  
Szkoła Główna Handlowa w Warszawie*

Dążenie uczelni do wysokiej jakości procesów dydaktycznych nabiera w ostatnich latach coraz większego znaczenia. Praktycznym kryterium jej osiągnięcia jest odniesienie do kultury pracy dydaktycznej, której kierunek rozwoju zależy od nauczyciela akademickiego i jego kompetencji. W artykule przedstawiono fragmenty wyników badań prowadzonych na końcowym etapie projektu doktorantów Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Analizę danych empirycznych poprzedza przegląd koncepcji kultury pracy edukacji biznesowej w kontekście kształtowania postaw przedsiębiorczych. Z badań wynika, że doktoranci-talenty realizują zajęcia przede wszystkim w konwencji kultury mechanistyczno-pasywnej. W niewielkim stopniu organizowane przez nich procesy mają znamiona kultury humanistycznej opartej na wysoko jakościowych metodach aktywizujących i nie są skoncentrowane na kształtowaniu postaw przedsiębiorczych.

**Słowa kluczowe:** kultura pracy edukacji biznesowej, jakość kształcenia, talenty, studia doktoranckie, przedsiębiorczość

## Wprowadzenie

Jakość procesów dydaktycznych jest jednym z wymiarów działań podstawowych każdej uczelni, która nie postrzega kształcenia jako uciążliwego i sformalizowanego obowiązku, ale dąży do zarządzania jakością poprzez ciągłe zaznaczanie swojej obecności na rynku usług edukacyjnych i zdobywanie przewagi w drodze dostarczania swoim interesariuszom usług wysokiej wartości ze stałą tendencją do jej zwiększania. Podstawę do rozważań o jakości w obszarze edukacji stanowią poszukiwania badaczy i praktyków, dzięki którym *Total Quality Management*

(TQM) wskazało drogę tworzenia uczelnianych systemów jakości kształcenia, w tym budowy kultury jakości<sup>1</sup>.

Pojęcie jakości kształcenia nie zyskało dotychczas jednej, ogólnie przyjętej definicji, choć jest znane i powszechnie używane (Brdulak, 2015, s. 14–16). W odniesieniu do dydaktyki jakość postrzegam w wymiarze osobowym jako budowanie relacji przez komunikatywność i zaangażowanie stron, oraz w wymiarze proceduralnym, który obejmuje procedury dydaktyczne uwzględniające aktywność uczących się o znamionach badawczych (Bonstingl, 2001). Podstawowe kryteria wyróżniania jakości są powiązane z kulturą pracy dydaktycznej, której rozwój w dużym stopniu zależy od nauczyciela akademickiego i jego kompetencji. Wspomniane kryteria wynikają z kompetencji nie tylko *stricte* merytorycznych nauczającego, lecz również metodyczno-technologicznych (np. stosowane strategie, metody, techniki kształcenia), społecznych (np. komunikacja, współdziałanie) oraz psychologicznych (np. samoświadomość, samokontrola, zaangażowanie) (Bugaj, 2014).

Celem artykułu jest prezentacja elementów koncepcji kultury pracy edukacji biznesowej ze względu na wymiar jakości kształcenia w kontekście wyłaniających się trendów w edukacji jako konsekwencji zmian cywilizacyjnych i wymagań rynku pracy, w tym przedsiębiorczości. Analizie poddano fragmenty wyników badań jakościowych prowadzonych w latach 2014–2015 w ramach projektu styndialnego Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Podstawowym problemem badawczym jest odpowiedź na następujące pytania: „Jaka kultura pracy dydaktycznej charakteryzuje procesy realizowane przez kandydatów do nauki o wysokim potencjale, tj. talenty?,” oraz „Które elementy procesu dydaktycznego (np. rodzaje celów, strategie, metody) są przez nich eksponowane, a które pomijane?”. Uzyskane wyniki pozwolą wnioskować, czy i w jakim zakresie w badanych procesach była prowadzona edukacja na rzecz kształtowania postaw przedsiębiorczych.

## Wyznaczniki kultury pracy edukacji biznesowej w uczelni ekonomicznej

Analogicznie do organizacji biznesowej, która funkcjonuje według określonych reguł i zasad, tak rozumianą organizacją jest również grupa studencka. W szkołach wyższych powstają grupy celowe składające się z osób, które najczęściej

---

<sup>1</sup> W sensie formalnym potwierdzają to Europejskie Standardy i Wskazówki zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym (ESG), których najnowsza wersja została przyjęta na konferencji krajów Procesu Bolońskiego w maju 2015 r. w Erewaniu.

w ciągu semestru z powodów edukacyjnych funkcjonują w tej samej, wąskiej zbiorowości społecznej. W sensie formalnym są one pochodną wzajemnych oczekiwań i zobowiązań stron oraz nastawione na konkretne efekty końcowe.

W uczelni ekonomicznej grupy edukacyjne są ukierunkowane na zjawiska i procesy zachodzące w gospodarce rynkowej oraz aktywności podmiotów gospodarczych. Zatem z perspektywy procesu dydaktycznego kultura pracy edukacji biznesowej to system sposobów i wzorów myślenia oraz działań, które mają znaczenie w realizacji celów dydaktycznych grupy – jej efektów edukacyjnych z obszaru treści biznesowych.

Duże tempo, ryzyko, atmosfera wyzwań oraz napięcia związane z poczuciem opresywnych warunków życia i narastającej niepewności otoczenia tworzą rzeczywistość, która edukacji biznesowej stawia szczególne wymagania (CEOs on Strategy and Social Issues, 2007). Oprócz wysokiego poziomu wiedzy i umiejętności związanych z profesjonalnym działaniem, rosną oczekiwania dotyczące rozwoju postaw przedsiębiorczych u uczących się, tj. zwiększenia elastyczności i swobody w aktywności zawodowej, rozwoju zachowań kreatywnych, dzielenia się władzą i gotowości do zmiany ról, pozytywnego stosunku do różnorodności, korzystania z najlepszych praktyk, otwartości na innowacje (Cameron, Quinn, 2015; Sułkowski, 2016).

O kulturze pracy edukacji biznesowej stanowią trzy złożone komponenty: 1) materialny, który tworzą warunki zewnętrzne (np. dostępne technologie), 2) niematerialny (np. stosunek do wiedzy, przekonania członków grupy) oraz 3) symboliczny (np. wzorce zachowań, przebieg procesu, formułowanie komunikatów, interakcje, relacje). Do szczegółowych kryteriów identyfikujących współczesne rodzaje kultur należą: cele i kluczowe wartości w procesach kształcenia oraz ich osiągnięcie; rola, zadania, relacje i odpowiedzialność podmiotów uczestniczących w procesach oraz strategie metodyczne i znaczenie odwoływania się do doświadczeń własnych w uczeniu się.

W każdym z wymienionych kryteriów ujawniają się możliwości i ograniczenia w stosunku nie tylko do treści kształcenia, lecz także kompetencji nauczycieli akademickich, rozbudowanych o umiejętności metodyczne w obszarach edukacji biznesowej (Bugaj, 2014). W praktyce dydaktycznej można wyodrębnić trzy jakościowo odmienne kultury pracy edukacji biznesowej, o zróżnicowanym stosunku do postawy przedsiębiorczości: kulturę mechanistyczno-pasywną, kulturę humanistyczną oraz kulturę krytyczno-twórczą (Jabłonowska, 2015).

## **Kultura mechanistyczno-pasywna jako zaprzeczenie kształcenia na rzecz przedsiębiorczości**

W procesach kultury mechanistyczno-pasywnej wiedza jest traktowana jako obiektywna i wyrażana w formie niepodważalnych prawd, twierdzeń i teorii naukowych, przekształconych w obowiązujące i niekwestionowane treści programowe. Nauczyciel akademicki pełni rolę eksperta, który prezentuje treści, powołując się na swoje zasoby wiedzy, autorytet i doświadczenie. Jego zadaniem – zgodnie z zasadami encyklopedyzmu dydaktycznego – jest przekaz gotowych, logicznie uporządkowanych treści, bez konieczności odwoływania się do doświadczeń uczących się, ich przeżyć, sądów i ocen. Nacisk jest położony na nauczanie, a kultura pracy – zorientowana na nauczającego. Sterujący procesem nauczyciel akademicki narzuca temat, prezentuje teorie, rozwiązuje problem, daje wskazówki, a na końcu procesu egzekwuje. Ostatecznie to nauczający bierze na siebie odpowiedzialność za efekty końcowe, których miarą jest zdolność uczącego się do reprodukcji wiedzy przedstawionej najczęściej w formie klasycznego wykładu, zgodnie ze strategią *top down*.

W kulturze mechanistyczno-pasywnej, bez względu na formę edukacji, dominują zasady naukowej organizacji pracy, a wysiłek jest skierowany na osiągnięcie celów krótkookresowych (Bonstingl, 2001). Nauczającego nie interesuje to, co dzieje się ze studentem, zgodnie z założeniem, że procesy psychiczne nie odgrywają żadnej roli w sterowaniu. Tak sterowany student w systemie *push learning* poznaje i gromadzi wiedzę na zapas, co może mu zapewnić poczucie pewności i spokoju w warunkach eskapistyczno-ochronnych, ale nie w sytuacji wciąż nowych wyzwań rynku.

## **Kultura humanistyczna w dążeniu do podmiotowości i rozwoju zachowań aktywnych**

Kultura humanistyczna w centrum procesów edukacyjnych stawia studentów, którzy przejawiają nie tyle pragnienie poznania, ile przede wszystkim chęć działania, są samodzielni i nastawieni pragmatycznie. Ich dążenie do rozwoju, samorealizacji i osiągania indywidualnych celów jest powiązane z gotowością do artykułowania oczekiwań i powoduje rekonstruowanie procesów dydaktycznych adekwatnie do potrzeb i specyfiki grupy studenckiej. Wiedza ekonomiczna traci charakter nienaruszalnej struktury i staje się zestawem treści wyselekcjonowanych według kryterium przydatności dla użytkowników.

Edukacja jest zorientowana na proces zgodnie z zasadami TQM, a znaczącą rolę w tym procesie odgrywają indywidualne doświadczenia uczących się, zestawione z informacjami napływającymi z otoczenia. Proces bazuje na strategii poszukującej, a nauczyciel akademicki jako organizator i facylitator stwarza warunki do uczenia się przez odkrywanie i rozwiązywanie problemów przy wykorzystaniu strategii *bottom-up*. Oznacza to szerokie stosowanie analizy przypadku i symulacji opartych na złożonych przykładach z praktyki biznesu. Dążenie do celu to wspólny wysiłek, oparty na relacji partnerskiej i podziale odpowiedzialności. Jej rozłożenie na dwie strony rozstrzyga o jakości uzyskanych efektów końcowych, współzależnych od nieustannego monitorowania i ulepszania procesów w drodze ciągłego i świadomego stosowania oceny formującej przez nauczyciela akademickiego oraz oceny ipsatywnej studentów (Woźniczka, 2013).

Praca w kulturze humanistycznej uwzględnia całościowe uczenie się, integrujące sfery intelektualną, sprawnościową i emocjonalną (Kolb, 2015). W tym sensie w procesach edukacyjnych kultury humanistycznej rośnie ranga kształtowania kompetencji społecznych, stanowiących składowe przedsiębiorczości, takich jak: krytyczna ocena działań w kontekście biznesu, samodzielne podejmowanie decyzji i inicjatyw, gotowość do podejmowania zadań, ryzyka i zmiany ról, przewodzenie, efektywna komunikacja, współpraca, przejmowanie odpowiedzialności.

## Kultura krytyczno-twórcza w kształtowaniu odpowiedzialności i postaw kreatywnych

W kulturze krytyczno-twórczej edukacji biznesowej wiedza jest ogólnie dostępna. Pojawia się na żądanie w czasie i objętości wymaganych przez każdego, kto jej potrzebuje (*pull learning*). Podstawą procesu edukacji biznesowej tej kultury jest eklektyczna baza źródeł inspiracji i samodzielne rozwiązywanie przez uczących się problemów wymagających postaw twórczych (Jasieński, 2012). Temu służy gotowość do szybkiej i swobodnej komunikacji w każdych warunkach czasowo-przestrzennych i w każdych formach (np. MOOC-ach – *Massive Open Online Course*), z wykorzystaniem urządzeń bezprzewodowych (*mobile learning*) oraz takich narzędzi, jak podcasty czy repozytoria wideo (Yuan, Powell, 2013; Konnikova, 2014).

W omawianej kulturze dominują technologie informatyczne i środowisko wirtualne, co sprzyja interdyscyplinarności i pociąga za sobą potrzebę włączania do jednego cyklu kształcenia nauczycieli akademickich, konsultantów i praktyków wielu specjalności (Gosling, Mintzberg, 2006). W tych warunkach dużą część pracy studenci wykonują indywidualnie, tworząc sieci nieformalne, np. na

forach internetowych czy w ramach swobodnie organizowanych sesji bezpośrednich (kooperatywne uczenie się). Edukacyjna samodzielność studentów wymaga umiejętności doboru metod i środków pracy własnej, które korzystnie wpływają na refleksyjne uczenie się (Mintzberg, 2004).

Spotkania w grupie formalnej (*classroom learning*) pełnią funkcję konsultacji i służą głównie krytycznemu prezentowaniu zebranych informacji, formułowaniu wniosków i przemyśleń uzyskanych jako wynik pracy własnej z wykorzystaniem wyselekcjonowanych źródeł zewnętrznych. W tych warunkach nauczyciel akademicki pełni rolę tutora, który zachęca do aktywności, prowokuje, ale nie zamyka dialogu i krytycznej refleksji własnym rozwiązaniem.

Kultura krytyczno-twórcza sprzyja myśleniu projektowemu (*Design Thinking*, DT), które z kolei jest najbardziej odpowiednie do rozwiązywania złożonych problemów rzeczywistych (Koh i in., 2015). Aktywność w ramach procesu DT ma szczególny potencjał do rozwoju kreatywności i zdolności adaptacyjnych studentów oraz w pełni pozwala na poszukiwanie rozwiązań w atmosferze innowacji na rzecz autentycznych, bieżących sytuacji biznesowych w kontekście potrzeb klientów zewnętrznych (Leifer, Meinel, 2016). Ten sposób uczenia się bazuje na kompetencjach społecznych korelujących z przedsiębiorczością, ich utrwalaniu i doskonaleniu, np. uwrażliwieniu na kwestie etyczne, społeczne i ich rozpoznawaniu, zdolności kalkulowania zmian generowanych przez rynek, odwoływaniu się do tożsamości profesyjnej, radzeniu sobie z trudnościami, niepewnością oraz momentami krytycznymi. To również kształtowanie odpowiedzialności, która jest przejawem dojrzałości oraz autonomii działania, przy jednoczesnej zdolności do współpracy. W kulturze krytyczno-twórczej większą odpowiedzialność za proces edukacyjny ponosi uczący się student.

## **Założenia projektów studiów doktoranckich SGH skierowanych do talentów**

W obecnych systemach szkolnictwa wyższego na świecie funkcjonuje wiele rodzajów stopni doktorskich uzyskiwanych w różnych formach kształcenia i według różnych kryteriów wymagań. W polskich uczelniach standardem jest forma zorganizowana w system dzienny i niestacjonarny, w których obowiązują formalne zasady aplikowania, program studiów narzucony przez uczelnię oraz oparta na transparentnych kryteriach współpraca ze środowiskiem naukowym i uczelnią (Starzyk, 2015).

W systemie studiów doktoranckich wciąż jeszcze mały udział ma praktyka. Zauważalny jest natomiast udział przedsiębiorstw, instytucji publicznych

i organizacji pozarządowych w programach dla doktorantów, a wśród nich stypendia oferowane przez samorządy. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie we współpracy z Samorządem Województwa Mazowieckiego w latach 2010–2015 prowadziła dwa duże projekty realizowane pod kierunkiem prof. dr hab. Krystyny Poznańskiej. Projekt pt. *Stypendia – dla nauki, dla rozwoju, dla Mazowsza* obejmował okres od marca 2012 r. do listopada 2015 r., a uczestniczyło w nim 29 doktorantów i doktorantek SGH. Wcześniej, tj. od lutego 2010 r. do kwietnia 2013 r., najlepsi doktoranci SGH mogli się ubiegać o udział w projekcie pt. *Weź stypendium – dla rozwoju*. Oba przedsięwzięcia były współfinansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (Poznańska, Kraj, 2013).

Projekty stypendialne dla doktorantów i doktorantek SGH w założeniu były kierowane do wyróżniających się uczestników studiów doktoranckich – tzw. talentów. W podejściu egalitarnym talent jest traktowany jako zbiór zdolności, motywacji oraz szans (Clayton, 2007). W podejściu elitarnym natomiast – jako posiadane przez jednostkę cechy i zdolności ponadprzeciętne, spotęgowane uzdolnieniami i pozwalające na wyjątkowo efektywne działania (Gąska, 2013; Sienkiewicz, 2007). Takie rozumienie talentu zastosowano w omawianych projektach. Aplikujący do nich doktoranci musieli sprostać wymogom zgodnym ze wskazanymi w literaturze przedmiotu wyznacznikami talentów (Sękowski, Dudek, 2015). Są to: ponadprzeciętne zdolności intelektualne ogólne i dotyczące studiowanej dziedziny; twórcze myślenie i nietypowe skojarzenia przejawiające się w oryginalności, giętkości, otwartości, rozwiązywaniu problemów w nowy sposób; bogata emocjonalność; zaangażowanie w pracę oraz motywacja korelująca z takimi cechami, jak: wysoka samodyscyplina, pilność, pracowitość, wytrwałość w dążeniu do celu, ambicja, wiara we własne możliwości, szacunek otoczenia.

Zgodnie z regulaminem projektu z dnia 19.06.2012 r., operacyjne kryteria selekcji w omawianych projektach to: wyniki egzaminów z przedmiotów objętych programem studiów doktoranckich, postępy w pracy naukowo-badawczej i w przygotowaniu rozprawy doktorskiej o oryginalnej tematyce, a w przypadku projektu pt. *Stypendia – dla nauki, dla rozwoju, dla Mazowsza* – postępy w pracy związanej z regionalną strategią rozwoju i innowacji, w tym z jej priorytetami; zaangażowanie w pracę dydaktyczną; aktywność działań organizacyjnych świadczonych na rzecz SGH; ocena predyspozycji intelektualno-osobowościowych do pracy naukowej i dydaktycznej oraz dalsze plany naukowo-dydaktyczne.

Celem obu projektów było zwiększenie efektywności pracy naukowo-badawczej i podniesienie jakości pracy dydaktycznej wśród grupy doktorantek i doktorantów SGH (&1 pkt 2 Regulaminu). W czasie trwania projektów ich beneficjenci otrzymali wsparcie w postaci seminarium tematycznego, seminarium

metodyczno-pedagogicznego oraz szkolenia z zakresu komercjalizacji badań. Weryfikacja doktorantów i doktorantek odbywała się co semestr poprzez ocenę ich aktywności naukowo-badawczej oraz ewaluację prowadzonych zajęć.

## Metoda, technika, narzędzie i procedura ewaluacji badanych procesów

Jakość dydaktyki może być oceniana na podstawie informacji zbieranych w różny sposób, np. *microteaching*, ankieta wśród studentów, ocena efektów końcowych studentów, hospitacje ekspertów. Biorąc pod uwagę pragmatyczny cel ewaluacji oraz fakt, że uczestnicy projektów w zdecydowanej większości nie prowadzili samodzielnie pełnego cyklu zajęć, a jedynie przygotowywali kilkugodzinne moduły dydaktyczne, jako metodę badawczą zastosowano analizę przypadku (Jabłonowska, 2011). Proces zbierania danych do analizy był dokonywany techniką obserwacji, w ramach tzw. hospitacji ekspertów. Członkami grupy eksperckiej byli: doświadczony nauczyciel akademicki prowadzący przedmiot, promotor doktoranta, metodyk dyscyplin ekonomicznych (konsultant w zakresie projektowania i prowadzenia zajęć) oraz dwaj przedstawiciele Komisji Stypendialnej. Za najważniejszy do celów realizowanych projektów został uznany model hospitacji nastawiony na rozwój z elementami modelu ewaluacyjnego (Gosling, 2002; Wach-Kąkolewicz, 2015).

Procedura przebiegu hospitacji rozwojowych uwzględniała trzy etapy: 1) swobodną rozmowę wstępną z osobą ocenianą, 2) zbieranie danych o zachowaniach nauczającego i studentów oraz o przebiegu procesu nauczania-uczenia się w drodze obserwacji, 3) rozmowę poobserwacyjną.

Celem rozmowy wstępnej (pkt 1) było zbudowanie atmosfery zaufania i koleżeńskej relacji. Etap obserwacji (pkt 2) był prowadzony przez część ekspertów w sposób swobodny, przez część natomiast – przy wsparciu specjalnie do tego celu przygotowanego arkusza hospitacyjnego. Ekspert metodyczny w każdym przypadku prowadził obserwację skategoryzowaną, notując wskaźniki i komentarze do nich na arkuszu według następujących kryteriów: cele dydaktyczne (ze scenariusza prowadzącego); struktura zajęć (syntaksa podająca oraz poszukująca); udział wiedzy teoretycznej i praktycznej w procesie; zastosowane metody (podające, poszukujące) i środki oraz operowanie nimi; komunikatywność (werbalna, niewerbalna), budowanie relacji, atmosfera; ocena realizacji celów dydaktycznych i przebiegu procesu; postęp w prowadzeniu zajęć – zalecenia na przyszłość. Rozmowa poobserwacyjna (pkt 3) to kluczowy etap tego rodzaju hospitacji. W zależności od możliwości czasowo-lokalowych i zaangażowania osoby ocenianej



rozmowa trwała od kilkunastu do kilkudziesięciu minut i dotyczyła wspólnej analizy przebiegu zajęć, znaczenia poszczególnych ogniw w procesie, udziału praktyki, zastosowanej strategii działania, uzyskanych efektów, reakcji studentów na zachowania prowadzącego, możliwych alternatyw i optymalizacji działań, a także silnych stron oraz luk kompetencyjnych osoby prowadzącej zajęcia. W konsekwencji dyskusja poobserwacyjna pozwoliła na wytyczenie kierunków doskonalenia i zmian w pracy talentów w roli nauczyciela akademickiego.

## Analiza przypadków procesów edukacyjnych

W prezentowanym artykule analizie poddano procesy dydaktyczne realizowane w ramach końcowej fazy projektu pt. *Stypendia – dla nauki, dla rozwoju, dla Mazowsza* w kontekście trzech kultur, w roku akademickim 2014/2015. Treści analizowanych dydaktyk obejmują szeroki wachlarz dyscyplin ekonomicznych, np. zarządzanie (przedsiębiorstwem, marką, pracownikami, zespołem, czasem, konfliktem), marketing, rynek (pracy, nieruchomości, konsumpcyjny), polityka (budżetowa, społeczna, międzynarodowa), statystyka, logistyka. W sumie przeanalizowano 26 przypadków opisanych według kryteriów zamieszczonych we wcześniej wspomnianym arkuszu obserwacyjnym.

We wszystkich analizowanych przypadkach hospitowane zajęcia były realizowane na podstawie wcześniej przygotowanych konspektów. Zasady ich tworzenia zostały ustalone na seminarium metodyczno-pedagogicznym, zgodnie z wymaganiami Procesu Bolońskiego. Z analizy wynika, że bez względu na przyjętą formę dydaktyczną doktorantki i doktoranci z największą swobodą formułują cele poznawcze, tj. dotyczące wiedzy, zapamiętania i rozumienia treści, oraz cele kształcące, czyli umiejętności. Jedynie w czterech przypadkach odnoszących się do formy wykładu ich autorzy nie planowali osiągnięcia umiejętności praktycznych, co jest zrozumiałe, ale też nie planowali efektów poznawczych, co już wywołuje zdziwienie. Porównanie liczby i sposobu formułowania celów w 2015 r. w stosunku do 2014 r. wskazuje, że w planowaniu kolejnych procesów doktorantki i doktoranci dostrzegali istotnie więcej możliwych celów do realizacji i w swoich konspektach zapisali ich więcej niż w roku poprzednim: co najmniej 2 razy więcej w przypadku celów poznawczych i prawie 3 razy więcej w przypadku celów kształcących (tabela 1).

Najwięcej trudności w dostrzeganiu i formułowaniu celów w kategorii efektów sprawiały ocenianym kompetencje społeczne. Co prawda, liczba wskazań w 2015 r. wzrosła ponad 2,5 razy w porównaniu do 2014 r., to jednak prawie połowa doktorantek i doktorantów w ogóle nie uwzględniła w swoich scenariuszach tej kategorii.

Wśród autorów konspektów, którzy świadomie określali efekty dotyczące postaw, 80% operowało kategorią gotowości do pracy w grupie.

**Tabela 1. Rodzaje celów i ich formułowanie**

Rodzaj celów	Liczba wskazań		Dynamika zmian	Liczba braku wskazań	
	2014	2015		2015/2014	2014
Poznawcze	14	31	2,2	1	–
Kształcące	11	32	2,9	3	1
Kompetencje społeczne (postawy)	5	13	2,6	4	8

Źródło: opracowanie własne.

Jednym z badanych zagadnień była struktura zajęć, rozumiana jako zestaw etapów i relacji między nimi, które są charakterystyczne dla całej jednostki metodycznej oraz determinują występowanie poszczególnych ogniw i ich kolejność. W klasycznym ujęciu można wyróżnić syntaksę podającą, której bieg jest warunkowany przekazem nauczyciela akademickiego i przyswajaniem informacji przez studenta, oraz syntaksę poszukującą, której ogniwa w zdecydowanej części procesu dotyczą odkrywania i interpretowania znaczeń przez uczących się (Arends, 2005). W hospitowanych zajęciach w planach i realizacji dominowała struktura podająca (2/3 przypadków) i tylko nieco ponad 1/3 zajęć było organizowanych według syntaksy poszukującej. Proporcje między syntaksą podającą a syntaksą poszukującą w latach 2014 i 2015 nie zmieniły się, pozostając na tym samym poziomie, tj. 1,6.

Analiza struktury dydaktyk w kontekście cyklu Kolba (2015) pozwala na stwierdzenie, że ponad 62% analizowanych procesów rozpoczynało się od przedstawienia przez prowadzącego teorii, wspieranej przykładami, ewentualnie w następnej kolejności nauczyciel akademicki przechodził z metody wykładu podającego do etapu rozwiązywania przez studentów przykładu oraz tworzył warunki konwersatorium podsumowującego tok rozumowania. W ponad 1/3 badanych przypadków studenci pracowali, zaczynając od heurystyki, tj. od konkretnego doświadczenia uwzględniającego ich otwartość, pomysłowość i wielowymiarowe podejście. Następnie wymieniali swoje spostrzeżenia, dochodząc do uogólnień – teorii stanowiącej konceptualizację wcześniejszych doświadczeń i refleksji. Tak przebiegający proces rzadko był domykany zastosowaniem nowo zdobytej wiedzy w praktycznym przypadku.

W ramach syntaksy podającej dominowały treści opisowe i wykład klasyczny podający, uproblemowiony we fragmentach poprzez zastosowanie aitiologii oraz

pytań kierowanych do słuchaczy. Inną metodą tej syntaksy to przykładowe rozwiązanie zadania na tablicy przez doktoranta. Na zajęciach prowadzonych według syntaksy (strategii) poszukującej doktoranci-talenty stosowali metody, które przytaczam według kryterium częstotliwości ich występowania: grupowe rozwiązywanie przypadku, grupowe rozwiązywanie zadań, analiza sytuacji, dyskusja, metoda pytań, burza mózgów, autoanaliza, indywidualne ćwiczenie rozwiązywania zadań.

Procesy realizowane przez talenty były także badane według kryterium podziału treści na część teoretyczną i praktyczną (tabela 2). We wszystkich analizowanych przypadkach była wprowadzana teoria, co z punktu widzenia akademickości dydaktyki wydaje się być korzystne, pod warunkiem że również takie etapy pracy, jak odwołanie się do doświadczeń własnych, refleksja (wymiana myśli, dyskusja) czy zastosowanie teorii w praktyce, nie są pomijane (Kolb, 2015). Zdecydowana większość procesów (85%) dotyczyła opisów nowych pojęć, kategorii, definicji, rodzajów/podziałów czy kryteriów ich różnicowania. Były one prezentowane przez doktorantów. Trzy razy rzadziej prowadzący odwoływali się do modeli zjawisk społeczno-gospodarczych i systemów, a dwa razy rzadziej do możliwości i zakresu ich praktycznego wykorzystania, w tym także procedur, metod, reguł, zasad i twierdzeń.

**Tabela 2. Teoria i praktyka w procesach dydaktycznych**

Charakterystyka	Liczba	%
Wiedza teoretyczna (26 przypadków)		
Modele, zjawiska społeczno-gospodarcze	7	27
Klasyfikacja cech zjawisk, schematy, pojęcia, definicje, rodzaje, kryteria	22	28
Twierdzenia, zasady, procedury, reguły, metody i ich wykorzystanie	10	39
Wiedza praktyczna (23 przypadki)		
Rozbudowane, wielowątkowe opisy przypadków, <i>case study</i>	3	13
Przykłady autentycznych przypadków	16	70
Przykłady uogólnione (bez nazw własnych i realnych postaci, z nazwą własną)	12	50
Przykłady krótkie, jednowątkowe	15	65

Źródło: opracowanie własne.

Część praktyczną odnotowano w 88% analizowanych przypadków, przy czym najczęściej prowadzący przytaczali własne, przygotowane na okoliczność wykładu przykłady autentycznych sytuacji osób i firm (70%) z realnymi danymi oraz jednowątkowe, krótkie przykłady z biznesu (65%). Te ostatnie wydają się szczególnie

wartościowe, ponieważ aktywizowały studentów, którzy zgłaszali znane im przykłady z praktyki biznesowej. Połowa prowadzących podczas wykładu podawała przykłady uogólnione, bez nazw własnych i realnych postaci biznesu. W strategii poszukującej część praktyczna polegała na zastosowaniu teorii w ramach analizy wielowątkowego przypadku czy jednowątkowej sytuacji z udziałem dyskusji uczących się. W taki sposób jednak wdrażano teorię sporadycznie (13%).

Doktoranci-talenty, posługując się wybranymi metodami, wykazywali się swobodą ich stosowania. Prawdopodobnie zdecydowali się na takie metody, które najlepiej odpowiadały ich osobowości i przygotowaniu. Prowadzący zajęcia zadbali o prawidłowe opracowanie materiałów dydaktycznych, tj. zgodnie z zasadami psychopedagogicznymi (np. w odniesieniu do wielkości czcionki, liczby linii tekstu na obrazie, tworzenia obrazów symbolicznych, ilości informacji na obrazie). Zjawisko audiowizualizmu werbalnego odnotowano sporadycznie. Dobremu przygotowaniu materiałów dydaktycznych towarzyszyła duża swoboda w posługiwaniu się nowymi technologiami oraz spójność ich treści wizualnej z treścią podawaną słownie. Odnotowano również nowatorskie, multimedialne rozwiązania metodyczne. W ponad 1/4 badanych przypadków studenci otrzymali materiały powielane, których sposób stosowania był zgodny z zasadami metodycznymi.

**Tabela 3. Komunikacja werbalna**

Charakterystyka komunikacji	Liczba odnotowanych zdarzeń/zachowań	%
Uważne słuchanie (wspierające, dynamiczne)	4	15
Język wypowiedzi: swoboda, dykcja, wyrazistość	21	80
Zwroty bezpośrednie, ogólne ( <i>Państwo, Pan</i> ), spersonalizowane ( <i>pani Anno, panie Janie</i> )	22	85
Zwroty grzecznościowe, osobowe	11	42
Zdolność nawiązania/budowania kontaktu (wywołanie do głosu)	11	42
Intonacja w zdaniu – antykadencja	4	15
Embolofrazja (niepłynność semantyczna, sylabiczna)	3	12
Żargon, kolokwializmy	3	12

Źródło: opracowanie własne.

W zdecydowanej większości przypadków zaobserwowano swobodę w komunikacji kandydatów na nauczycieli akademickich ze studentami oraz w 80% stwierdzono dobrą dykcję i odpowiednią wyrazistość. Zjawisko niepłynności semantycznej oraz antykadencja w badanej grupie pojawiały się stosunkowo

rzadko, co sugeruje sumienne przygotowanie doktorantów do zajęć pod względem merytorycznym i metodycznym, a także zdolność radzenia sobie w sytuacji trudnej. W komunikacji ze studentami w zależności od formy zajęć przeważały zwroty bezpośrednie ogólne i spersonalizowane, z dużą liczbą zwrotów grzecznościowych świadczących o wysokiej kulturze badanych talentów (tabela 3).

Na hospitalizowanych zajęciach przeważała atmosfera uwagi, koncentracji i – adekwatnie do potrzeb – otwartości i swobody. Jedynie w dwóch przypadkach odnotowano zbyt monotony sposób prowadzenia zajęć i wrażenie braku kontaktu ze słuchaczami. W zdecydowanej większości przypadków prowadzący zajęcia przyjmowali pozycję stojącą, z wyraźną dynamiką gestów, typu: batuty i gesty kohezywne, a tylko w pojedynczych przypadkach zaobserwowano brak tzw. osadzenia<sup>2</sup>. Opisane sygnały świadczą o dużej sile zewnętrznej hospitowanych i ich zaangażowaniu w prowadzone zajęcia.

## Podsumowanie

Kultura pracy w edukacji biznesowej jest przede wszystkim inspirowana przez nauczyciela akademickiego. To nauczyciel akademicki stwarza warunki do studiowania, zaś w badanych przypadkach doktorant-talent, bazujący (niekoniecznie świadomie) na różnych doktrynach filozoficznych, orientacjach psychologicznych i teoriach pedagogicznych (Jabłonowska, 2014). Tym samym nauczyciel uwzględnia bądź ignoruje czynnik jakości kształcenia, powiązany z najnowszymi trendami w edukacji.

Na przykładzie prowadzonych badań można stwierdzić, że w praktyce dydaktycznej talentów dominuje strategia podająca, co oznacza nauczanie przez podawanie i bierne przyswajanie oraz bazowanie na syntaksie: teoria–przykład–teoria. Z analizy wynika, że 2/3 badanych procesów tkwi w kulturze mechaniczno-pasywnej. W niewielkim stopniu organizowane przez talenty procesy mają znamiona kultury humanistycznej – są skoncentrowane na studencie i korzystają z ich aktywności, pomysłowości, gotowości do antycypacji i wielowymiarowego podejścia. Zachowania te są możliwe do ujawnienia i rozwoju w warunkach stosowania aktywnych form i metod problemowych.

Pomijany przez talenty jest proces rozpoczynający się analizą sytuacji i zamknięty modelem teoretycznym, stanowiącym konceptualizację wcześniejszych doświadczeń, zgodnie z syntaksą: problem do rozwiązania–teoria. Ten

---

<sup>2</sup> Określenie to jest popularne dzięki szerokiemu wprowadzeniu do edukacji Techniki Alexandra (<http://www.somayog.pl/index.php?website=%25233.Technika%2520Alexandra>).

sposób pracy dydaktycznej nawiązuje do niestandardowej, „odwróconej taksonomii” Blooma (Michałowska, 2014). Kultura krytyczno-twórcza edukacji biznesowej jest nieobecna w dydaktyce talentów lub ograniczona do pojedynczych jej wyznaczników, takich jak np. korzystanie z materiałów dostępnych w środowisku wirtualnym, premiowanie rozwiązań kreatywnych.

W przygotowaniu i realizacji badanych procesów doktoranci-talenty mają przede wszystkim problem z formułowaniem celów związanych z kształtowaniem postaw i dostrzeganiem możliwości i ważności kompetencji psychospołecznych w kontekście swojej dziedziny. A przecież to kompetencje społeczne są filarem postaw przedsiębiorczych.

Znaczący udział w dydaktyce realizowanej przez doktorantów odgrywa odwołanie się do praktyki. Są to przede wszystkim krótkie przykłady z biznesu, jednowątkowe, autentyczne przypadki osób i firm podawane przez prowadzących. Jednak tak prezentowana praktyka nosi znamiona wiedzy deklaratywnej, opisowej, a niewiele ma wspólnego z kształtowaniem postaw proaktywnych studentów.

Doktorantki i doktoranci w większości wykazali się swobodą w stosowaniu wybranych przez siebie metod, środków i materiałów oraz spójnością w kodyfikacji ich treści. W większości badanych przypadków stwierdzono, iż doktoranci-talenty w roli nauczycieli akademickich nie mają problemów z komunikatywnością i budowaniem kontaktu. Niemniej stwarzane studentom warunki uczenia się dawały możliwość komunikacji głównie na linii prowadzący–student. Mnożenie interakcji między studentami, które czynią zajęcia niepowtarzalnymi, podnoszą ich jakość oraz sprzyjają kształceniu przedsiębiorczemu, było ograniczone ze względu na preferowane metody i stosowanie strategii podającej.

Analiza badanych przypadków wskazuje, że większość kandydatów na nauczycieli akademickich – wbrew wcześniejszym przypuszczeniom – wciąż w niedostatecznym stopniu poszukuje innowacyjnych rozwiązań metodycznych. W kształceniu doktorantów szczególnego znaczenia nabiera zatem praktyczne doskonalenie w zakresie strategii poszukującej, innowacyjnych metod dydaktycznych, rozwojowych metod biznesowych oraz wdrażania kompetencji społecznych do dydaktyk przedmiotowych.

## Bibliografia

- Arends, I.R. (2005). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bonstingl, J.J. (2001). *Schools of Quality*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.

- Brdulak, J. (2015). Wyzwania w zarządzaniu jakością na uczelniach w Polsce – dobre praktyki. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów. Problemy. Innowacje. Projekty*, 3(37), 13–21.
- Bugaj, J. (2014). Centrum doskonalenia kompetencji nauczycieli akademickich – przykłady praktyk niemieckich i polskich. W: P. Wachowiak, S. Winch (red.), *Granice w zarządzaniu kapitałem ludzkim*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, 388–392.
- Cameron, K.S., Quinn, R.E. (2015). *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana. Model wartości konkurujących*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- CEOs on Strategy and Social Issues (2007). *The McKinsey Quarterly*, October, 4–7.
- Clayton, G. (2007). Fostering Talent Opportunity: Getting Past First-Base. *Strategic Direction*, 23(10), 3–5.
- Gąska, I. (2013). Zarządzanie talentami – wyzwanie i szansa dla organizacji. W: S. Partycki (red.), *Innowacyjność i przedsiębiorczość w warunkach kryzysu*. Lublin: KUL.
- Gosling, D. (2002). *Models of Peer Observation of Teaching*. [https://www.researchgate.net/profile/David\\_Gosling/publication/267687499\\_Models\\_of\\_Peer\\_Observation\\_of\\_Teaching/links/545b64810cf249070a7955d3.pdf](https://www.researchgate.net/profile/David_Gosling/publication/267687499_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching/links/545b64810cf249070a7955d3.pdf) (15.03.2016).
- Gosling, J., Mintzberg, H. (2006). Management Education as if Both Matter. *Management Learning*, 4(37), 419–428.
- Jabłonowska, L. (2015). Edukacja biznesowa w obliczu nowych wymagań rynku – ujęcie modelowe. W: A. Pollok (red.), *Edukacja dla zrównoważonego i trwałego rozwoju oraz społecznie odpowiedzialnego biznesu*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, 77–89.
- Jabłonowska, L. (2011). Metoda przypadku w zapewnieniu jakości w kształceniu menedżerów. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów. Problemy. Innowacje. Projekty*, 1(19), 81–99.
- Jabłonowska, L. (2014). Student Oriented Business Education Labour Culture. W: A. Zakrzewska-Bielawska, S. Flaszewska (red.), *Kultura organizacyjna jako czynnik rozwoju przedsiębiorstw innowacyjnych opartych na wiedzy*. Łódź: Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej, 220–229.
- Jasiński, M. (2012). Edukacja menedżerów w Polsce: więcej heurystyki i jakości. W: J. Dietl, Z. Sapijaska (red.), *Edukacja ekonomiczna wobec przemian otoczenia społeczno-gospodarczego*. Łódź: Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, 63–68.
- Koh, J.H.L., Chai, C.S., Wong, B., Hong, H.Y. (2015). Design Thinking and Education. W: *Design Thinking for Education. Conceptions and Applications in Teaching and Learning*. Heidelberg, New York, London: Springer Science+Business Media, 17–31.
- Kolb, D.A. (2015). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River: Pearson Education, Inc.
- Konnikova, M. (2014). Will MOOCs be Flukes? *The New Yorker*, 7, November. <http://www.newyorker.com/science/maria-konnikova/moocs-failure-solutions> (15.04.2016).

- Leifer, L., Meinel, C. (2016). *Manifesto: Design Thinking Becomes Foundational*. W: H. Plattner, C. Meinel, L. Leifer (red.), *Design Thinking Research: Making Design Thinking Foundational*. Cham, Heidelberg, New York: Springer IP, 1–4.
- Michałowska, K. (2014). Cele kształcenia a taksonomia Blooma w nauczaniu rachunkowości. *Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis. Oeconomica*, 75, 125–132.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers, not MBAs: A Hard Look at the Soft Practice of Management Development*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Poznańska, K., Kraj, K. (2013). *Finanse, ekonomia, zarządzanie*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie.
- Sękowski, A.E., Dudek, A. (2015). Psychologiczna charakterystyka zjawiska wybitnych zdolności – przegląd teorii i badań. *Studia Społeczne*, 12(1), 13–23.
- Sienkiewicz, Ł. (2007). Praktyczne rozwiązania w dziedzinie zarządzania talentami. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów. Problemy. Innowacje. Projekty*, 1(5), 31–45.
- Sułkowski, Ł. (2016). *Kultura akademicka. Koniec utopii?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Starzyk, K. (2015). Studia doktoranckie jako determinanta jakości kształcenia ekonomicznego w warunkach transformacji systemowej. W: A. Pollok (red.), *Edukacja dla zrównoważonego i trwałego rozwoju oraz społecznie odpowiedzialnego biznesu*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, 113–122.
- Wach-Kąkolewicz, A. (2015). Hospitacje zajęć ukierunkowane na wspieranie rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów. Problemy. Innowacje. Projekty*, 2(36), 77–94.
- Woźniczka, M. (2013). Ocena jakości kształcenia w dydaktyce filozofii. *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 21(3), 397–412.
- Yuan, L., Powell, S. (2013). *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education. A White Paper*. <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667> (20.02.2016).

## Summary

### Quality of Didactic Processes Conducted by Talents-Candidates of Highest Scientific Potential

The pursuit of the university to achieve a higher quality of didactic processes is becoming ever more important in the recent years. A practical criterion of its achievement is the reference to the didactic labour culture, the development direction, which depends on the academic teacher and their competences. This article contains parts of results of research conducted during the final phase of the project by PhD students at Warsaw School of Economics. The analysis of empirical



data is preceded by an overview of the theories of work culture in business education within the context of the latest trends in education, including the requirements of developing the entrepreneurial attitudes. The research indicates that young science employees – talents conduct classes primarily in the convention mechanistic-passive culture model. Only to a small degree does their teaching show features of the humanistic culture model, which is based on high-quality activating methods and the teaching process is not focused on developing attitude of entrepreneurship. The critical-creative approach to business education is virtually non-existent, or at best limited to only certain individual elements of the education process.

**Keywords:** Work culture in business education, quality of learning, talents, PhD, entrepreneurship

### **Dr Lidia Jabłonowska**

Doktor nauk ekonomicznych w zakresie ekonomiki pracy i polityki społecznej, pracownik Instytutu Kapitału Ludzkiego w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie, wcześniej w Centrum Pedagogicznym SGH. Stypendystka Witschaftsuniversitaet Wien oraz Uniwersytetu w Bayreuth. Specjalizuje się w zagadnieniach komunikacji w biznesie i pedagogiki pracy oraz w problematyce edukacji ekonomistów i menedżerów. Badacz i ekspert projektów na zlecenie, m.in. OCEN, PTE ZK, IBE. Certyfikowany trener i tutor, konsultant i trener w firmach doradczych, z doświadczeniem dziennikarskim. Współautorka kilku książek popularyzujących wiedzę biznesową oraz kilkadziesiątu artykułów naukowych.