



STRATEGIA PODNIOSZENIA KOMPETENCJI

KADRY DYDAKTYCZNEJ
I WSPIERAJĄCEJ PROCES KSZTAŁCENIA

Spis treści

I. Wstęp	4
O Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej	4
Projekt „Doskonałość dydaktyczna uczelni”	8
Strategia dotycząca podnoszenia kompetencji kadry dydaktycznej i wspierającej proces kształcenia	11
Cele Strategii	12
II. Zarządzanie różnorodnością zasobów ludzkich w miejscu pracy – szanse i wyzwania	16
III. Charakterystyka funkcjonowania osób w okresie wczesnej i wyłaniającej się dorosłości oraz średniej dorosłości	28
IV. Zasoby ludzkie Uniwersytetu i zarządzanie nimi – analiza sytuacji	35
Opis struktury kadry prowadzącej zajęcia i wspierającej proces dydaktyczny	35
Struktura wiekowa kadry prowadzącej zajęcia i wspierającej proces dydaktyczny	37
Struktura wg płci kadry prowadzącej zajęcia i wspierającej proces dydaktyczny	43
Struktura wg stopni i tytułów kadry prowadzącej zajęcia i wspierającej proces dydaktyczny	49
Struktura wg stażu pracy w UMCS kadry prowadzącej zajęcia i wspierającej proces dydaktyczny	51
Struktura wg stażu pracy ogółem kadry prowadzącej zajęcia i wspierającej proces dydaktyczny	52
Analiza posiadanych zasobów ludzkich do realizacji różnorodnych form wsparcia	53
Potrzeby szkoleniowe nauczycieli akademickich UMCS	53

V. Kompetencje przyszłości i trendy na rynku pracy	61
VI. Oczekiwane kompetencje nauczyciela akademickiego	73
VII. Oczekiwane kompetencje pracowników wspierających proces dydaktyczny	87
Wprowadzenie	87
Opis działań wspierających proces dydaktyczny	88
Oczekiwane kompetencje poszczególnych grup pracowników wspierających proces dydaktyczny	90
VIII. Planowane działania i sposoby realizacji celów	96
IX. Narzędziownik	101
Cykl uczenia się według Davida Kolba i style uczenia się	101
Propozycje metod i technik pracy ze studentami	105
Zasady uczenia się i motywacji	112
Dobre praktyki w pracy ze studentem zagranicznym	116
Stawianie granic	121
Radzenie sobie z manipulacją	125
Przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu	131
Projektowanie uniwersalne	136
Dostępność cyfrowa	138
Tutoring	138
Kryzys dydaktyczny i co dalej?	138
Przeciwdziałanie dyskryminacji	138
Savoir-vivre wobec osób z niepełnosprawnościami	139
Nowoczesne aplikacje dydaktyczne	139
Grywalizacja w procesie kształcenia	142
X. Zakończenie	144

I. Wstęp

O Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie to największa uczelnia publiczna w Polsce po wschodniej stronie Wisły. Został powołany do życia 23 października 1944 r. Początkowo tworzyły go cztery Wydziały: Lekarski, Przyrodniczy, Rolny i Weterynaryjny, lecz w ciągu niecałych trzech miesięcy powstał piąty – Wydział Farmaceutyczny. Uroczysta inauguracja pierwszego roku akademickiego miała miejsce 14 stycznia 1945 r. Kadre naukową stanowiło wówczas 42 profesorów, m.in. z uczelni Lwowa i Wilna. Studia podjęło 806 słuchaczy. Organizatorem i pierwszym rektorem Uniwersytetu był zoolog, prof. Henryk Raabe. Stopniowo wzrastała liczba pracowników naukowych i studentów, a Uniwersytet przechodził zmiany organizacyjne, tworzył nowe wydziały i kierunki studiów.

Lata 60. i 70. XX w. przyniosły znaczną rozbudowę miasteczka uniwersyteckiego. Powstały nowe gmachy dla wszystkich wydziałów, budynek Biblioteki Międzyuczelnianej, domy studenckie, Chatka Żaka i hala sportowa. Przyczyniło się to do rozszerzenia możliwości kształcenia i prowadzenia badań naukowych.

Obecnie UMCS prowadzi kształcenie na 13 wydziałach (12 z nich mieści się w Lublinie, a jeden, Wydział Zamiejscowy, w Puławach), na blisko 90 kierunkach studiów oraz prawie 300 specjalnościach, w ramach studiów I i II stopnia oraz jednolitych magisterskich, w różnych dziedzinach i dyscyplinach naukowych. Należy do tego dodać ok. 70 kierunków studiów podyplomowych. Od 2012 r. uczelnia prowadzi także Uniwersytet Dziecięcy w Lublinie, który organizuje zajęcia dla dzieci w wieku od 6 do 12 lat. Ponadto, od roku akademickiego 2019–2020 na UMCS działają trzy szkoły doktorskie. Oprócz tego uczelnia prowadzi ponad

20 kierunków studiów doktoranckich. Do chwili obecnej Uniwersytet ukończyło blisko 260 tys. absolwentów studiów wyższych.

Łącznie na UMCS studiuje 742 15 studentów, w tym 1568 cudzoziemców (czyli około 10% wszystkich osób kształcących się na uczelni). Reprezentują oni blisko 45 krajów świata. Oprócz tego na UMCS kształcą się 365 doktorantów, z czego 214 osób w szkołach doktorskich. Kolejną grupę – 676 osób – stanowią słuchacze studiów podyplomowych¹. Liczba małych studentów Uniwersytetu Dziecięcego to ok. 3,5 tys.

Uniwersytet jest także miejscem pracy dla blisko 2790 osób², z czego 1550 zatrudnionych jest na stanowiskach badawczo-dydaktycznych, dydaktycznych i naukowych. Ponad 1200 osób to pracownicy niebędący nauczycielami akademickimi. Wśród pracowników jednostek prowadzących zajęcia dydaktyczne 1526 osób pełni rolę nauczycieli akademickich, a 337 stanowi kadrę wspierającą proces kształcenia.

W 2017 roku UMCS otrzymał **logo HR Excellence in Research** przyznawane przez Komisję Europejską. Potwierdza ono, że Uniwersytet stwarza naukowcom jak najlepsze warunki pracy oraz zapewnia przejrzyste zasady rekrutacji i odpowiednią przestrzeń do rozwoju nauki, zgodną z europejskimi standardami. W tym roku, 27 marca, wyróżnienie zostało odnowione.

17 września 2019 r. UMCS znalazł się w gronie 58 szkół wyższych, które podpisały Deklarację społecznej odpowiedzialności uczelni, zobowiązując się do upowszechniania wartości akademickich oraz popularyzowania nauki wśród społeczeństwa. Według Ministerstwa Edukacji i Nauki deklaracja ta oznacza dobrowolne zaangażowanie się szkół wyższych w promowanie idei zrównoważonego rozwoju i społecznej odpowiedzialności w programach edukacyjnych, badaniach naukowych, jak również rozwiązaniach zarządczych

¹ Statystyki zgodne ze stanem na dzień 31 grudnia 2022 r.

² Stan na dzień 25 stycznia 2023 r.

i organizacyjnych uczelni. Jej celem jest budowanie szerokiej świadomości społecznej na temat roli uczelni w kształtowaniu warunków dla zrównoważonego rozwoju społeczno-gospodarczego kraju. Deklaracja zawiera 12 zasad, którymi powinny kierować się uczelnie w dążeniu do spełniania najwyższych standardów zarządzania, bardziej efektywnego gospodarowania zasobami, rozwoju kadry akademickiej oraz w budowaniu prestiżu uczelni jako generatora wiedzy i kreatora nowych idei.

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie od maja 2022 r. dołączył do prestiżowego **konsorcjum Uniwersytetów Europejskich – ATHENA** (Advanced Technology Higher Education Network Alliance). Wraz z innymi uczelniami z całego kontynentu UMCS będzie realizował działania z zakresu zaawansowanych technologii w szkolnictwie wyższym. W ramach sieci ATHENA zrzeszonych jest aktualnie siedem uniwersytetów:

1. Politécnico do Porto, Portugalia (koordynator projektu)
2. Hellenic Mediterranean University, Grecja
3. Universität Siegen, Niemcy
4. Univerza v Mariboru, Słowenia
5. Università degli Studi Niccolò Cusano Telematica Roma, Włochy
6. Université d'Orléans, Francja
7. Vilniaus Gedimino Technikos Universitetas, Litwa

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie od lat podejmuje różnorodne inicjatywy, których celem jest zwiększenie dostępności świadczonych usług dla osób z niepełnosprawnościami. 8 września 2022 r. wprowadzona została **Strategia projektowania uniwersalnego**, która jest kluczowym etapem opracowania i wdrażania ogólnouniwersyteckiego standardu dostępności. Umożliwia ona prowadzenie kompleksowych działań na poziomie każdej jednostki uczelni, tj. obsługi administracyjnej, polityki informacyjnej i samej dydaktyki. Dokument opisuje koncepcję kształtowania uczelnianej przestrzeni we wszystkich jej aspektach (także w przestrzeni cyfrowej). Celem strategii jest zapewnienie równego

dostępu do pracy i nauki osobom z niepełnosprawnością oraz innym grupom defaworyzowanym w społeczeństwie. Strategia powstała w ramach projektu „Dostępny UMCS” współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, Oś priorytetowa: III. Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju, Działanie: 3.5 Kompleksowe programy szkół wyższych, przygotowanego i koordynowanego przez Centrum Kształcenia i Obsługi Studiów.

W ramach tego projektu powstała również **Strategia odpowiedzialności społecznej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie na rzecz osób z niepełnosprawnościami**, którą przyjęto 7 lipca 2022 r. W dokumencie opisano sposób wprowadzania zmian organizacyjnych oraz doskonalenia podejmowanych działań, kształtujących wizerunek uczelni jako miejsca otwartego i przyjaznego osobom z niepełnosprawnościami oraz specjalnymi potrzebami. Działania, o których mowa, obejmują m.in. tworzenie odpowiedniej kultury organizacyjnej oraz przyjęcie zasad w zakresie niedyskryminacji, zrównoważonego rozwoju i kreowania pozytywnego wizerunku Uniwersytetu.

Opracowane Strategie wpisują się w zadania realizowane przez Uniwersytet na rzecz osób z niepełnosprawnościami, jak również w szeroko pojętą strategię dostępności UMCS. Mają one na celu zapewnienie wszystkim chętnym warunków do pełnego udziału w procesie rekrutacji na studia i do szkół doktorskich, a także odpowiedniego poziomu kształcenia lub prowadzenia działalności naukowej.

W 2022 r. Senat Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej na posiedzeniu w dn. 28 września 2022 r. przyjął **Plan Równości Płci**. Plan Równości Płci (w skrócie GEP od Gender Equality Plan) został przygotowany z myślą o społeczności akademickiej, w celu zapewnienia bezpiecznego i przyjaznego miejsca do nauki i pracy, wolnego od dyskryminacji, umożliwiającego wszystkim swobodny rozwój naukowy, zawodowy i osobisty. Przyjęcie tego dokumentu stanowi uzupełnienie i rozszerzenie działań podejmowanych w celu promowania równości i przeciwdziałania dyskryminacji. Działania te wiążą się z realizacją

podjętych przez Uniwersytet zobowiązań do ciągłego udoskonalania zasad polityki rekrutacyjnej i kadrowej w ramach logo HR Excellence in Research. Plan jest również odpowiedzią na priorytety Strategii Komisji Europejskiej na rzecz równouprawnienia płci na lata 2025–2020, określającej wizję, politykę i działania, które mają służyć osiągnięciu wymiernego postępu w zakresie równości płci w Europie i zrealizowaniu celów zrównoważonego rozwoju. Komisja Europejska w ramach tej strategii zaangażowała się w promowanie równości płci w badaniach i innowacjach.

Projekt „Doskonałość dydaktyczna uczelni”

Na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie od sierpnia 2022 r. realizowany jest projekt „Doskonałość dydaktyczna uczelni” w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój na lata 2014–2020, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Oś priorytetowa: III. Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju, Działanie: 3.4 Zarządzanie w instytucjach szkolnictwa wyższego. Zadaniem projektu jest **doskonalenie zdolności instytucjonalnej uczelni oraz kompetencji dydaktycznych jej kadr**, mające na celu także poprawę jakości kształcenia. Jego realizacja umożliwi wdrażanie reform, m.in. w zakresie zarządzania procesem dydaktycznym i jakością kształcenia, rozwoju kadry dydaktycznej, kadry dydaktyczno-naukowej oraz kadry wspierającej proces dydaktyczny.

W ramach realizacji części zadań zaplanowanych w projekcie JM Rektor UMCS powołał **Zespół ds. Wspierania Podnoszenia Kompetencji Kadry**.

W skład zespołu weszli specjaliści posiadający w szczególności doświadczenie w zakresie oceny i kształtowania kompetencji, doradztwa zawodowego i planowania kariery, zarządzania zasobami ludzkimi, projektowania uniwersalnego, a także trenerzy kompetencji miękkich, w tym posiadający

doświadczenie w prowadzeniu superwizji, projektowaniu i przeprowadzaniu badań ankietowych.

Zespół odpowiedzialny był m.in. za stworzenie Strategii podnoszenia kompetencji kadry dydaktycznej i wspierającej proces kształcenia. Jest to dokument operacyjny, który określa sposoby zaspokajania potrzeb i osiągnięcia celów związanych z podnoszeniem kompetencji dydaktycznych kadry uczelni, m.in. poprzez organizację różnych form kształcenia i nadzór nad szkoleniami dla kadry akademickiej w oparciu o główne założenia dotychczas istniejących dokumentów strategicznych oraz niniejszej Strategii.

Skład Zespołu ds. Wspierania Podnoszenia Kompetencji Kadry:

- prof. dr hab. Dorota Kołodyńska, Prorektor ds. studentów i jakości kształcenia – przewodnicząca Zespołu;
- dr Jolanta Rodzoś, prof. uczelni, Pełnomocnik Rektora ds. jakości kształcenia, Dziekan Wydziału Nauk o Ziemi i Gospodarki Przestrzennej;
- dr hab. Agnieszka Lewicka-Zelent, prof. uczelni, Prodziekan ds. jakości kształcenia Wydziału Pedagogiki i Psychologii;
- prof. dr hab. Anna Rakowska, Z-ca Dyrektora Instytutu Nauk o Zarządzaniu i Jakości, Wydział Ekonomiczny;
- dr hab. Radosław Mącik, prof. uczelni, Dyrektor Instytutu Nauk o Zarządzaniu i Jakości, Wydział Ekonomiczny;
- dr hab. Agnieszka Bochniarz, Wydział Pedagogiki i Psychologii;
- dr Monika Jakubiak, Wydział Ekonomiczny;
- dr Urszula Olejnik, Wydział Pedagogiki i Psychologii;
- dr Tomasz Knopik, Wydział Pedagogiki i Psychologii;
- mgr Alicja Borzęcka-Szajner, Dyrektor Centrum Kształcenia i Obsługi Studiów;
- mgr Urszula Wojtczak-Kokoszkiwicz – Koordynator Biura ds. Analiz Jakości Kształcenia, Centrum Kształcenia i Obsługi Studiów;
- mgr Agnieszka Krukowska – Dyrektor Centrum Kadrowo-Płacowego.

Zespół ds. Wspierania Podnoszenia Kompetencji Kadry współpracuje bezpośrednio z **Centrum Kształcenia i Obsługi Studiów**. W skład Centrum wchodzi m.in. Biuro ds. Kształcenia Ustawicznego, Biuro ds. Zdalnego Kształcenia, Biuro ds. Analiz Jakości Kształcenia czy też Biuro ds. Osób z Niepełnosprawnościami i Wsparcia Psychologicznego, w tym Poradnia Psychologiczna. Do zadań Centrum Kształcenia i Obsługi Studiów zgodnie z regulaminem organizacyjnym Uczelni należy m.in.:

- administracyjna obsługa funkcjonowania wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia;
- organizowanie i prowadzenie badań jakości kształcenia w ramach Wewnętrznego Systemu Zapewnienia Jakości Kształcenia, w tym przygotowywanie wzorów ankiet oraz analiza i prezentacja uzyskanych wyników;
- prowadzenie działań promocyjnych na Uniwersytecie dotyczących idei podnoszenia jakości kształcenia i konieczności udziału w badaniach (m.in. we współpracy ze studentami i doktorantami);
- prowadzenie szkoleń z zakresu metodyki nauczania na odległość i obsługi platform zdalnego nauczania (Moodle, MS Teams);
- udział i koordynowanie procesu pozyskiwania środków zewnętrznych na projekty edukacyjne/dydaktyczne/zintegrowane, np. w ramach programów ministerialnych, konkursów Narodowego Centrum Nadań i Rozwoju, Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej czy Komisji Europejskiej, dotyczących m.in. podnoszenia kompetencji pracowników, studentów i doktorantów, rozwoju oferty itp.
- obsługa administracyjna pozyskanych projektów/zleceń o charakterze edukacyjnym/dydaktycznym/zintegrowanym;
- organizowanie szkoleń, warsztatów i wydarzeń z zakresu zapobiegania problemom zdrowia psychicznego;
- organizowanie i współorganizowanie szkoleń, warsztatów oraz innych wydarzeń dotyczących wyrównywania szans w studiowaniu osób z niepełnosprawnościami;

- koordynowanie programów wymiany akademickiej o charakterze edukacyjnym/dydaktycznym, w tym programu Erasmus+.

Zespół będzie realizował swoje zadania również po zakończeniu projektu.

Strategia dotycząca podnoszenia kompetencji kadry dydaktycznej i wspierającej proces kształcenia

Strategia dotycząca podnoszenia kompetencji kadry dydaktycznej i wspierającej proces kształcenia to **dokument, którego celem jest wspieranie pracowników Uniwersytetu w dążeniu do stałego rozwoju i podnoszenia swoich kompetencji**. Wraz ze zmieniającą się rzeczywistością pracownicy, studenci i doktoranci naszej uczelni stają przed kolejnymi wyzwaniami. Dla lepszego funkcjonowania Uniwersytetu ważne jest wspieranie procesu podnoszenia kompetencji kadry dydaktycznej, a także efektywne zarządzanie zasobami kadrowymi oraz wzmocnienie potencjału pracowników niebędących nauczycielami akademickim poprzez zapewnienie im możliwości stałego podnoszenia kwalifikacji.

W odniesieniu do Strategii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie na lata 2019–2025 kluczowa dla wdrożenia Strategii dotyczącej podnoszenia kompetencji kadry dydaktycznej i wspierającej proces kształcenia jest realizacja wizji i misji Uniwersytetu w zakresie dydaktyki. Aby to osiągnąć, należy utrzymać wysoki poziom aktywności dydaktycznej oraz stale modyfikować ofertę programową skierowaną do szerokiej grupy odbiorców w kraju i za granicą, m.in. poprzez systematyczne podnoszenie innowacyjności procesu kształcenia oraz dostosowanie go do potrzeb studentów, dostosowanie modelu kształcenia do obecnych i prognozowanych potrzeb rynku pracy i otoczenia społeczno-gospodarczego, a także rozwój oferty kierunków interdyscyplinarnych, w tym studiów praktycznych i dualnych. W procesie realizacji wskazanych celów

operacyjnych ważne jest odpowiednie zarządzanie kompetencjami pracowników Uniwersytetu, podejmowanie działań w celu podnoszenia ich kwalifikacji oraz zapewnianie im systemu wsparcia.

Cele Strategii

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej jest uczelnią nowoczesną, aspirującą do grona kluczowych jednostek badawczych o dużej sile oddziaływania na szeroko rozumiane otoczenie społeczno-gospodarcze, z bardzo dobrze zaprojektowaną i realizowaną na najwyższym poziomie ofertą edukacyjną. Wśród wielu działań, które podejmuje, na szczególną uwagę zasługuje podniesienie jakości kształcenia. Jest to czynnik, który w dużej mierze decyduje o wypełnianiu przez Uniwersytet ról społecznych oraz o konkurencyjności oferty kształcenia na obecnym rynku edukacyjnym w Polsce i Europie.

Nadrzędnym celem Strategii dotyczącej podnoszenia kompetencji kadry prowadzącej zajęcia i wspierającej proces kształcenia jest wzmocnienie działań Uniwersytetu na rzecz **rozwijania kultury jakości w obszarze kształcenia i zapewnienie stałego postępu w podnoszeniu kompetencji nauczycieli i osób wspierających proces kształcenia, z uwzględnieniem potrzeb nowoczesnego społeczeństwa, w tym rynku pracy**. Strategia obejmuje wiele elementów warunkujących skuteczność działań w wymienionym zakresie, z których kluczowe znaczenie mają:

- określenie rzeczywistych potrzeb kadry akademickiej i innych grup pracowniczych wspierających proces kształcenia, dotyczących podnoszenia kompetencji merytorycznych, dydaktycznych oraz społecznych w odniesieniu do aktualnych i przyszłych potrzeb edukacyjnych z uwzględnieniem dynamicznie zmieniającego się społeczeństwa i rynku pracy;
- analiza zasobów ludzkich UMCS, w tym zasobów kadrowych przydatnych do realizacji różnych form szkoleń dla poszczególnych grup pracowników,

uwzględniających zróżnicowany poziom doświadczenia zawodowego odbiorców oferty szkoleniowej;

- opracowanie mechanizmów działania na rzecz podnoszenia świadomości znaczenia warsztatu zawodowego osób realizujących i wspierających proces dydaktyczny bez względu na wiek i doświadczenie, wpisujących się w cały czas aktualną ideę *lifelong learning*;
- zaprojektowanie i wdrożenie działań umożliwiających rozwój kompetencji niezbędnych do sprawnej, efektywnej i skutecznej realizacji oraz obsługi procesu dydaktycznego;
- zachęcenie osób prowadzących zajęcia oraz członków kadry wspierającej do ewaluacji i autoewaluacji kompetencji merytorycznych, dydaktycznych oraz społecznych w celu szybkiego reagowania na potencjalne luki kompetencyjne.

Efektem końcowym Strategii będzie stworzenie i wdrożenie systemu różnorodnych rozwiązań, co pozwoli w sposób całościowy rozwijać wśród różnych grup pracowników kompetencje kognitywne, funkcjonalne i społeczne niezbędne do realizacji oraz obsługi procesu kształcenia zorientowanego na potrzeby nowoczesnego społeczeństwa. Szczególną rolę przyznano umiejętnościom:

- rozumienia społecznych i kulturowych uwarunkowań procesu kształcenia, w tym potrzeb różnych grup interesariuszy;
- innowacyjnego podejścia do procesu dydaktycznego i jego obsługi;
- właściwego planowania i organizacji zajęć ze studentami, adekwatnie do określonych celów;
- sprawnego i skutecznego wsparcia procesu dydaktycznego od strony administracyjnej i organizacyjnej;
- refleksyjnej postawy wobec pracy ze studentami, w tym studentami ze szczególnymi potrzebami;
- skutecznej komunikacji i efektywnego rozwiązywania problemów.

Realizacja Strategii będzie znaczącym elementem wspierającym dotychczasowe działania Uniwersytetu na rzecz rozwijania szeroko rozumianej kultury jakości, zarówno na płaszczyźnie świadomościowej, jak i w wymiarze kompetencyjnym.

W pracy nad Strategią przyjęto podejście systemowe, obejmujące etap gromadzenia wiedzy naukowej na temat elementów mających wpływ na kształcenie i jego jakość, z uwzględnieniem specyfiki UMCS, a następnie planowanie spójnych rozwiązań na rzecz podnoszenia jakości procesu kształcenia na wszystkich jego etapach, z uwzględnieniem perspektywy krótko- i długookresowej. Efektem realizacji Strategii ma być odpowiednio wysoki poziom kompetencji wszystkich grup pracowniczych zaangażowanych w realizację i obsługę procesu kształcenia, zapewniający absolwentom kwalifikacje odpowiednie do sprawnego funkcjonowania na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy oraz w wymiarze indywidualnym i społecznym. Ma on jednocześnie gwarantować Uniwersytetowi stały rozwój w obszarze dydaktycznym, a także wysoką konkurencyjność na polskim i międzynarodowym rynku edukacyjnym.

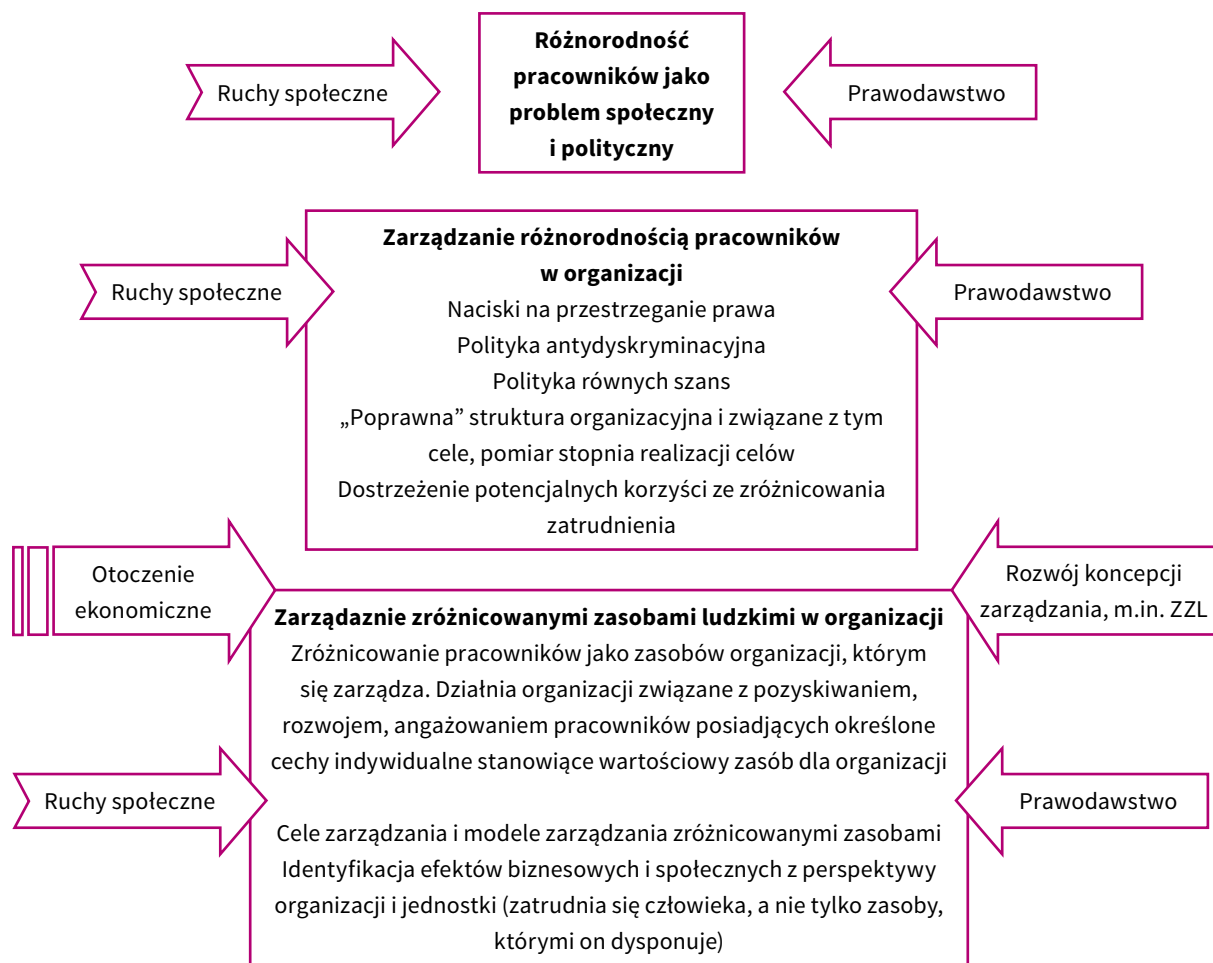
Do przygotowania Strategii zaangażowano szerokie grono pracowników Uniwersytetu, zarówno na etapie gromadzenia danych, jak i w procesie przygotowania oraz wdrażania określonych działań. Stąd obecność w zespole opracowującym Strategię i przygotowującym jej wdrożenie różnych grup, w tym pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych, reprezentujących różne obszary wiedzy i specjalności naukowe, zajmujących różne stanowiska w strukturze organizacyjnej uczelni, a także przedstawicieli administracji centralnej – odpowiedzialnych za politykę kształcenia oraz rozwój kadrowy Uniwersytetu.

Niniejsza Strategia, wraz ze swoimi założeniami i działaniami, wpisuje się w cele Strategii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie na lata 2019–2025. W dokumencie tym zdefiniowano wizję rozwoju Uniwersytetu. Oprócz wyszczególnienia elementów odnoszących się do sfery naukowej określono, że uczelnia ma pozostać atrakcyjnym miejscem zdobywania wiedzy przez studentów z Polski i z zagranicy, kształtującym model absolwenta

wyposażonego w wiedzę, umiejętności i kompetencje niezbędne do dalszego rozwoju zawodowego. Jednym z celów strategicznych uczyniono utrzymanie wysokiego poziomu aktywności dydaktycznej poprzez stałą modyfikację oferty programowej skierowanej do szerokiej grupy odbiorców w kraju i za granicą. Realizacja tego celu nierozdzielnie związana jest z dbałością o jakość dydaktyki uniwersyteckiej i kompetencji kadry realizującej i wspierającej proces kształcenia. Osiągnięcie wskazanych celów operacyjnych wymaga odpowiedniego zarządzania kompetencjami pracowników Uniwersytetu oraz podejmowania działań zmierzających do podnoszenia ich kwalifikacji i zapewniania kadrze akademickiej stałego systemu wsparcia w tym zakresie.

II. Zarządzanie różnorodnością zasobów ludzkich w miejscu pracy – szanse i wyzwania

Różnorodność jest dziś powszechnie stosowanym terminem, zarówno w kontekście zarządzania społecznościami, jak i organizacjami. *Różnorodność* obywateli, mieszkańców czy pracowników coraz częściej postrzega się jako wartość, która może przynosić wiele korzyści. Warto dodać, że zmianie ulega także postrzeganie jednostkowej różnorodności. Tradycyjnie rozumiana tożsamość jednostki była zazwyczaj kojarzona z pochodzeniem etnicznym, kulturowym, płcią, wiekiem czy orientacją seksualną. Dziś kategoryzacje tożsamości i związanej z nią różnorodności są szerokie i nie zawsze oczywiste. Zwykle dotyczą wszystkich aspektów, w których ludzie mogą różnić się między sobą. Są to cechy zarówno dostrzegalne zewnętrznie, np. płeć, kolor skóry, język czy stan zdrowia, jak i ukryte, np. styl uczenia, wyznawane wartości i posiadane doświadczenia.



Rysunek 1. Geneza koncepcji zarządzania zróżnicowanymi zasobami ludzkimi

Źródło: opracowanie własne

Różnorodność w społeczeństwie daje niewątpliwe korzyści, zarówno na poziomie krajów, jak i organizacji. Stawia także przed zarządzającymi i społeczeństwami nowe problemy i wyzwania. W wyniku nieustających migracji, w szczególności w tzw. Europie Zachodniej, zwiększa się społeczne zróżnicowanie. Warto dodać, że zainteresowanie tematyką *różnorodności* nieustannie rośnie, przede wszystkim z uwagi na zachodzące społeczne trendy w otoczeniu i na rynku pracy. Ostatnio coraz częściej mówi się o **migracjach klimatycznych**. Szacuje się, że do 2050 r. może być 1,2 miliarda uchodźców klimatycznych (McAllister, 2022). Rodzi to **lokalne i organizacyjne wyzwania oraz problemy**, szczególnie widoczne na styku jednostek o odmiennej religii czy innym pochodzeniu etnicznym.

Potrzebne są skuteczne strategie i programy akulturacji, zarówno na poziomie polityki centralnej, jak i lokalnej. Ważną rolę do odegrania ma także edukacja.

W wielu krajach zaczyna się dostrzegać potrzebę nowego spojrzenia na różnorodność pracowników, a co za tym idzie – poszukiwania utalentowanej kadry w dotychczas marginalizowanych społecznie i ekonomicznie grupach.

Kolejnym etapem rozwoju koncepcji różnorodności jest **powstanie koncepcji zarządzania zróżnicowanymi zasobami ludzkimi** (rys.1). Należy przy tym oddzielić od siebie następujące pojęcia:

- różnorodność pracowników;
- zarządzanie różnorodnością pracowników;
- zarządzanie zróżnicowanymi zasobami ludzkimi w organizacji.

Zgodnie z ideą równych szans w zatrudnieniu (EEO) wszyscy powinni być traktowani sprawiedliwie, zwłaszcza przy podejmowaniu decyzji dotyczących zatrudnienia (przyjęcia do pracy, awansu, rozwiązania umowy, wynagrodzenia itp.). Każdy, kto ubiega się o stanowisko w firmie, powinien mieć takie same szanse na sukces, jeśli posiada wymagane kompetencje. Z kolei akcje afirmatywne (AA, tzw. pozytywna dyskryminacja) obejmują zestawy polityk i praktyk, np. w organizacji lub rządzie, które mają na celu włączenie określonych grup ze względu na ich płeć, rasę, seksualność, wyznanie czy narodowość. Dotyczy to zwłaszcza tych obszarów, w których określone grupy były marginalizowane i słabo reprezentowane, przede wszystkim edukacji i zatrudnienia. Zasadniczym celem AA jest niwelowanie nierówności w zatrudnieniu i wynagrodzeniu, zwiększanie dostępu do edukacji, promowanie różnorodności, naprawianie widocznych krzywd i szkód, a także pokonanie barier z przeszłości. Modele zarządzania różnorodnością są przede wszystkim modelami reaktywnymi i powstały w odpowiedzi na negatywne zjawiska społeczne. Mają ułatwiać obronę słabszych grup pracowników, zapewniać wszystkim równe prawa i szanse.

Obszary zarządzania różnorodnością pracowników w organizacji:

- dbałość o przestrzeganie obowiązującego prawa;
- kształtowanie polityki antydyskryminacyjnej;
- kształtowanie polityki równych szans;
- dbałość o poprawną strukturę organizacyjną;
- identyfikowanie potencjalnych korzyści ze zróżnicowania zatrudnienia.

Od lat 80. XX w. mamy do czynienia z zarządzaniem różnorodnością. Polega ono na poszukiwaniu możliwości poprawy wyników organizacji w efekcie odpowiedniego kształtowania struktury zatrudnionych (Cox, Blake, 1991).

Dziś wiele organizacji – dotyczy to także niektórych krajów – stosuje podejście *zarządzania zróżnicowanymi zasobami ludzkimi w organizacji*. W podejściu zasobowym zakłada się, że kompetencje pracowników są zasobem organizacji, który daje określone korzyści i przewagę konkurencyjną. Różnorodność indywidualnych cech pracowników, ujmowana w kategoriach zasobu organizacji, traktowana jako jeden z obszarów zarządzania. Poszukuje się modeli optymalizacji wykorzystania zasobu organizacyjnego, jakim jest różnorodność pracowników. Służy temu wdrażanie odpowiednich praktyk zarządzania zasobami ludzkimi organizacji (Alcázar i in., 2013).

Zarządzanie zróżnicowanymi zasobami ludzkimi organizacji polega na:

- traktowaniu zróżnicowania pracowników jako zasobu organizacji, którym można zarządzać;
- podejmowanie działań związanych z pozyskiwaniem, rozwojem i angażowaniem pracowników posiadających określone cechy indywidualne stanowiące wartościowy zasób dla organizacji;
- stawianie i realizowanie celów zarządzania zróżnicowanymi zasobami ludzkimi, identyfikacja i wdrażanie modeli zarządzania zróżnicowanymi zasobami;

- identyfikacja efektów biznesowych i społecznych zarządzania zróżnicowanymi zasobami ludzkimi z perspektywy organizacji i jednostki.

W ramach zarządzania różnorodnością najczęściej stosowane są następujące praktyki:

- tworzenie formalnych planów i programów dotyczących równouprawnienia i różnorodności (np. ze względu na wiek, płeć, kraj czy grupę etniczną);
- powoływanie komitetów i zespołów zadaniowych ds. różnorodności;
- wdrażanie stanowisk menedżerów ds. różnorodności;
- organizowanie szkoleń na temat różnorodności;
- ocena menedżerów za rezultaty w obszarze zarządzania różnorodnością;
- tworzenie programów networkingowych i mentoringowych dla pracowników z tzw. grup mniejszościowych, np. szkoleń z zakresu przywództwa dla kobiet (Leslie, 2019).

Idealem jest poszukiwanie możliwości łączenia tych podejść, tzn. kształtowanie inkluzywnych organizacji oraz wdrażanie strategii różnorodności, równości i inkluzji (*DEI: diversity, equity, and inclusion*). Inkluzywne organizacje i społeczeństwa charakteryzują się tym, że ich członkowie, reprezentujący odmienne tożsamości i style, mogą w pełni być sobą, a tym samym wносить wkład na rzecz zbiorowości, stając się jej cennymi i pełnoprawnymi członkami. Zidentyfikowano 17 praktyk niezbędnych do stworzenia inkluzywnych miejsc pracy (De Smet i in., 2021). Są to praktyki, które umożliwiają:

- wyrażanie siebie (tworzenie przestrzeni do wyrażania siebie);
- zapewnianie mechanizmów ochronnych (zniechęcanie do niewłaściwych, lekceważących lub stronniczych zachowań w pracy oraz zapewnianie pracownikom bezpiecznego sposobu zgłaszania takich zachowań);
- nawiązywanie kontaktów (tworzenie możliwości wzajemnego poznania się pracowników i rozwijania relacji międzyludzkich w całej organizacji);

- tworzenie tożsamości zbiorowej (jednoczenie wszystkich pracowników wokół nadrzędnego celu);
- budowanie merytokracji (tworzenie celów i spójnych procesów dla decyzji personalnych oraz nagród opartych na zasługach);
- równą dostępność do zasobów (zapewnienie wszystkim pracownikom równego dostępu do informacji, możliwości i relacji, których potrzebują, aby odnieść sukces);
- wspierają równowagę między życiem zawodowym a prywatnym: okazywanie uznania dla pozazawodowych wymagań, obowiązków i zainteresowań pracowników.

Aby można było wykorzystać potencjał zróżnicowanych talentów konieczne jest kształtowanie kultury organizacyjnej wspierającej procesy uczenia się organizacji z wykorzystaniem różnorodności pracowników. Tylko wówczas pojawiają się korzyści takie jak: zwiększona innowacyjność, zwiększona kreatywność i umiejętności rozwiązywania problemów, lepsze podejmowanie decyzji, wyższy wskaźnik retencji pracowników, itd.

Mając na uwadze różnorodność pracowników często dostrzeganym wymiarem jest wiek pracowników. W wielu krajach dostrzega się problemem zagospodarowania potencjału rosnącej grupy osób w wieku 50+. W tej zbiorowości znaczny udział mają osoby cechujące się wciąż relatywnie dobrą kondycją psychofizyczną, aktywnością oraz chęcią uczestniczenia w życiu społecznym, kulturalnym i gospodarczym. Także w Polsce, mimo istnienia stosownych regulacji prawnych, zarówno krajowych jak i unijnych, obserwuje się dyskryminacyjne zachowania traktowania pracowników w szczególności ze względu na wiek i płeć. Upowszechniony stereotyp pracownika w wieku 50+ opiera się na spostrzeżeniu, że tą grupę cechuje niechęć do zmian i niski poziom akceptacji nowych technologii. W szczególności brakuje ofert pracy kobiet w grupie 50+ (Jedlińska, 2022). Konieczna jest walka ze stereotypami. Rozwiązaniem jest edukacja, ale także wzajemne uczenie się od siebie, tj. starsi od młodszych (np. wykorzystania technologii), a młodszy od starszych (np. kompetencji

społecznych). Jak wskazują teorie rozwoju, pracownicy starsi mają wyższy poziom kompetencji społecznych niż młodszy pracownicy.

Drugim najczęściej badanym wymiarem różnorodności pracowników jest płeć. Jednakże mimo pozytywnych zmian w wielu krajach kobiety nadal pozostają poza głównym nurtem życia społeczno-gospodarczego, a parytet płci nie jeszcze normą. Podkreśla się, że w skali globalnej zniwelowanie różnicy między płciami (tj. wyrównanie szans) zajmie kolejne 132 lata (World Economic Forum, 2022). W szczególności trudna jest sytuacja kobiet w odniesieniu stanowisk menedżerskich oraz w tzw. męskich branżach, ale także w nauce. Najważniejszymi barierami napotykanymi przez kobiety w tej branży są:

- brak mentorów – 48%;
- brak kobiecych wzorców w terenie – 42%;
- uprzedzenia ze względu na płeć w miejscu pracy – 39%;
- nierówne możliwości rozwoju w porównaniu z mężczyznami – 36%;
- nierówne wynagrodzenie za te same umiejętności – 35% (Sensors Staff, 2017).

Niektóre szkoły wyższe podejmują wyzwania związane z poprawą sytuacji kobiet na uczelniach. Przykładem może być Uniwersytet Warszawski, który jako pierwszy w Polsce przyjął Plan Równości Płci (Koschalka, 2020).

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie w 2021 r. zatwierdził nowy regulamin wewnętrznej polityki antymobbingowej (poprzedni obowiązywał od 2010 r.), którego celem jest wspieranie działań sprzyjających budowaniu pozytywnych relacji między pracownikami i przeciwdziałanie wszelkim przejawom mobbingu. Natomiast na posiedzeniu dn. 28.09.2022 Senat Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej przyjął Plan Równości Płci (UCHWAŁA nr XXV – 19.27/22 Senatu Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie z dnia 28 września 2022 r. w sprawie wprowadzenia Planu równości płci). Dokument uchwalono z myślą o społeczności akademickiej, w celu zapewnienia bezpiecznego i przyjaznego miejsca do nauki i pracy, wolnego od dyskryminacji, umożliwiającego wszystkim

swobodny rozwój naukowy, zawodowy i osobisty. Plan został opracowany przez **Zespół ds. Planu Równości Płci na UMCS** na podstawie diagnozy skupionej wokół **5 obszarów:**

- organy zarządzające i gremia decyzyjne;
- równość płci w procesie rekrutacji i rozwoju kariery;
- integracja pracy i życia osobistego;
- równość płci w programach nauczania i badaniach naukowych;
- działania podejmowane przez jednostki UMCS na rzecz promowania równości płci.

Na podstawie przygotowanej diagnozy dotyczącej stanu równości płci w pięciu wskazanych obszarach przygotowane zostały rekomendacje. Wskazują one konkretne cele i określają działania, które przyczynią się do ograniczenia zjawiska dyskryminacji oraz zwiększenia poziomu równości pomiędzy kobietami i mężczyznami.

Innym ważnym wymiarem zróżnicowania pracowników w organizacji jest różnorodność kulturowa. Jest to kategoria wielopłaszczyznowa i obejmuje m.in. takie kategorie tożsamości jak: narodowość, rasa czy pochodzenie etniczne. Jednostki mogą utożsamiać się z kilkoma kulturami jednocześnie. Ten wymiar zróżnicowania nabiera coraz większego znaczenia także w Polsce. Rośnie udział imigrantów na rynku pracy oraz studentów z zagranicy. Znaczenia nabiera kwestia akulturacji. Proces ten powinien zaczynać się już na poziomie edukacji szkolnej i być kontynuowany na kolejnych poziomach kształcenia. Konieczne wydaje się także opracowanie i wdrażanie programów akulturacji i zarządzania różnorodnością w polskich organizacjach oraz na polskich uczelniach. Jednym z elementów tego procesu jest doskonalenie kompetencji wrażliwości kulturowej wśród wykładowców, studentów, pracodawców i pracowników.

Problematyka zarządzania różnorodnością ma szczególne znaczenie dla realizacji Strategii podnoszenia kompetencji kadry dydaktycznej i wspierającej proces

kształcenia. Uwzględnienie w dokumencie różnorodności zasobów ludzkich uczelni oznacza bowiem otwarcie na odmienne potrzeby pracowników w zakresie rozwoju kompetencji. Realizacja założeń strategicznych jest możliwa tylko dzięki wcześniejszej diagnozie potrzeb, z uwzględnieniem obszarów różnicujących pracowników, m.in. wieku, płci, wykształcenia, doświadczenia, sytuacji życiowej, posiadanych kompetencji czy wyznawanych wartości. Tego typu podejście, dzięki wykorzystaniu różnorodnych metod i form kształcenia pracowników, pozwoli na uzyskanie jak najlepszych efektów w zakresie ich rozwoju.

Literatura

Alcázar, M.F., Fernández, M.R., Gardey, S.G. (2013). Workforce Diversity in Strategic Human Resource Management Models. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 20(1), 39–49. <https://doi.org/10.1108/13527601311296247>

Barker, J. (2017). Is Multikulti Dead? Angela Merkel and Immigration Politics in Germany. *Women Leading Change: Case Studies on Women, Gender, and Feminism*, 1(3), 68–82.

Casad, B.J., Franks, J.E., Garasky, C.E., Kittleman, M.M., Roesler, A.C., Hall, D.Y., Petzel, Z.W. (2021). Gender Inequality in Academia: Problems and Solutions for Women Faculty in STEM. *Journal of Neuroscience Research*, 99(1), 13–23.

Clair, J.A., Humberd, B.K., Rouse, E.D., Jones, E.B. (2019). Loosening Categorical Thinking: Extending the Terrain of Theory and Research on Demographic Identities in Organizations. *Academy of Management Review*, 44(3), 592–617. <https://doi.org/10.5465/amr.2017.0054>

Cox, T.H., Blake, S. (1991). Managing Cultural Diversity: Implications for Organizational Competitiveness. *Academy of Management Perspectives*, 5(3), 45–56. <https://doi.org/10.5465/ame.1991.4274465>

De Smet, A., Goldstein, D., Imose, R. (2021, 1 czerwca). Inclusive Workplaces Focus on Management Practices That Matter, Not Fluff. *McKinsey & Company*. Pobrane z: <https://>

www.mckinsey.com/capabilities/people-and-organizational-performance/our-insights/the-organization-blog/inclusive-workplaces-focus-on-management-practices-that-matter-not-fluff (9.08.2023).

Gómez-Hurtado, I., González-Falcón, I., Coronel, J.M. (2018). Perceptions of Secondary School Principals on Management of Cultural Diversity in Spain. The Challenge of Educational Leadership. *Educational Management Administration Leadership*, 46(3), 441–456. <https://doi.org/10.1177/1741143216670651>

Government of Canada (2023, 26 maja). Eligibility to Apply as a Federal Skilled Worker (Express Entry). *Government of Canada*. Pobrane z: <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/services/immigrate-canada/express-entry/eligibility/federal-skilled-workers.html> (9.08.2023).

Jedlińska, R. (2022). Sytuacja kobiet na rynku pracy w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem województwa świętokrzyskiego. *Studia Pedagogiczne*, 40, 60–75.

Koschalka, B. (2020, 4 września). Warsaw University Becomes First in Poland to Adopt Gender Equality Plan. *Notes from Poland*. Pobrane z: <https://notesfrompoland.com/2020/09/04/warsaw-university-becomes-first-in-poland-to-adopt-gender-equality-plan/> (9.08.2023).

Leslie, L.M. (2019). Diversity Initiative Effectiveness: A Typological Theory of Unintended Consequences. *Academy of Management Review*, 44(3). <https://doi.org/10.5465/amr.2017.0087>

McAllister, S. (2022, 27 września). There Could Be 1.2 Billion Climate Refugees by 2050. Here's What you Need to Know. *Zurich*. Pobrane z: <https://www.zurich.com/en/media/magazine/2022/there-could-be-1-2-billion-climate-refugees-by-2050-here-s-what-you-need-to-know> (9.08.2023).

Nehring, E. (2022, 24 maja). Zatrudnienie kobiet w sektorze IT. Polska bardzo nisko w rankingu. *Dziennik Gazeta Prawna*. Pobrane z: <https://serwisy.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/8424512,it-kobiety-badanie-polska.html> (9.08.2023).

Rakowska, A. (2021), *Różnorodność zasobów ludzkich w organizacji – istota, dylematy, wyzwania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Rakowska, A. (2019). Diversity Management in Poland. W: A. Georgiadou, M.A. Gonzalez-Perez, M.R. Olivas-Luján (red.), *Diversity within Diversity Management. Country-based Perspectives*. Bingley: Emerald Publishing Limited, 197–216.

Rathenau Instituut (2021). Share of Female Professors, in the Netherlands and EU Countries. *Rathenau Instituut*. Pobrane z: <https://www.rathenau.nl/en/science-figures/personnel/women-science/share-female-professors-netherlands-and-eu-countries> (9.08.2023).

Richter, F. (2021, 1 lipca). Women’s Representation in Big Tech. Female Workers in the Tech Industry. *Statista*. Pobrane z: <https://www.statista.com/chart/4467/female-employees-at-tech-companies/> (9.08.2023).

Schröter, M., Veniard, M., Taylor, C., Blätte, A. (2019). A Comparative Analysis of the Keyword Multicultural(ism) in French, British, German and Italian Migration Discourse. W: L. Viola, A. Musolff (red.), *Migration and Media: Discourses about Identities in Crisis*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 13–44.

Sensors Staff (2017, 10 marca). Women Face Challenges in Technology Careers. *Fierce Electronics*. Pobrane z: <https://www.fierceelectronics.com/components/women-face-challenges-technology-careers> (9.08.2023).

Van Dalen, H.P., Henkens, K., Schippers, J. (2010). Productivity of Older Workers: Perceptions of Employers and Employees. *Population and Development Review*, 36(2), 309–330. <https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.2010.00331.x>

Vertovec, S. (2007). Super-Diversity and Its Implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

Walkowiak, E. (2018). Neurodiversity of the Workforce and Digital Transformation: Complementarity or Substitution?. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3336056>

Warikoo, N., Allen, U. (2019). A Solution to Multiple Problems: The Origins of Affirmative Action in Higher Education around the World. *Studies in Higher Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1612352>

Weiss, D., Weiss, M. (2019). Why People Feel Younger: Motivational and Social-Cognitive Mechanisms of the Subjective Age Bias and Its Implications for Work and Organizations. *Work, Aging and Retirement*, 5(4), 273–280. <https://doi.org/10.1093/workar/waz016>

World Economic Forum (2022, July 13). Global Gender Gap Report 2022. *World Economic Forum*. Pobrane z: <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2022/> (9.08.2023).

Wynn, A.T., Correll, S.J. (2018). Puncturing the Pipeline: Do Technology Companies Alienate Women in Recruiting Sessions?. *Social Studies of Science*, 48(1), 149–164. <https://doi.org/10.1177/0306312718756766>

III. Charakterystyka funkcjonowania osób w okresie wczesnej i wyłaniającej się dorosłości oraz średniej dorosłości

W Polsce w wymiarze formalno-prawnym osoba dorosła to osoba, która ukończyła 18 rok życia – poza wyjątkiem opisanym w art. 10 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego (KRiO). Definiując „dorosłość”, powszechnie uwzględnia się dwa kryteria. Pierwszym z nich jest wiek danej osoby. Można zatem przyjąć, że wyłaniająca się dorosłość przypada na około 18–30 rok życia (czasem bywa też określana jako okres wkraczania w dorosłość – 18–25 lat), wczesna dorosłość na 30–40/45 rok życia, a średnia dorosłość – na 40/45–60/65 rok życia (Oleś, 2011). Zgodnie z drugim kryterium to nie wiek świadczy o okresie rozwoju człowieka, a podejmowanie przez niego określonych ról społecznych charakterystycznych dla dorosłości.

Osoba dorosła (tzw. młody dorosły) to taka, która:

- podjęła decyzję w sprawie rozwoju zawodowego i rozpoczęła pracę (rola pracownika);
- jest w bliskim związku intymnym (rola partnera);
- ma własną rodzinę i zarządza domem (rola matki/ojca);
- funkcjonuje w odpowiedniej grupie towarzyskiej (rola przyjaciela, koleżanki/kolegi, sąsiada) (Tamże; Brzezińska, Piotrowski, 2010).

Osoba we wczesnej dorosłości przejmuje odpowiedzialność za własne decyzje. Kończąc edukację, uczy się podejmowania nowej aktywności zawodowej. Opuszcza dom i uniezależnia się od rodziny pochodzenia, zakładając własną rodzinę i własne gospodarstwo domowe. Tworzy trwałe związki z inną osobą

i uczy się jej współtowarzyszyć w życiu. Posiada własne potomstwo i próbuje swoich sił w byciu rodzicem. Wkraczanie w dorosłość nie jest zatem jednorazowym zdarzeniem, a procesem wchodzenia w nowe odpowiedzialne role społeczne i zawodowe (Piotrowski, 2013).

Poza obiektywnymi wskaźnikami dorosłości, związanymi z pełnieniem ról przypisywanych osobom dorosłym, występują wskaźniki subiektywne. Osoba dorosła na wczesnym etapie dorosłości to zatem taka, która uważa, że jest dorosła (poczucie dorosłości). Aczkolwiek w życiu społecznym ważniejsza jest jej dojrzałość psychospołeczna wyrażająca się w:

- gotowości do małżeństwa;
- zdolności do budowania trwałych i bliskich związków intymnych;
- niezależności emocjonalnej, finansowej i społecznej;
- zdolności do budowania dojrzałych relacji społecznych;
- przejmowaniu odpowiedzialności za siebie i innych;
- konsekwentnej realizacji własnych wartości i założonych celów;
- partnerstwie z rodzicami;
- zdolności do wychowania dzieci;
- umiejętności wspierania własnej rodziny;
- przestrzeganiu norm obyczajowych i prawnych (Oleś, 2011; Piotrowski, 2013).

Okres wkraczania w dorosłość to intensywny czas budowania przez młodych ludzi swojej tożsamości, która według Arnetta (2000) jest konstruowana w trzech kluczowych obszarach:

- interakcji społecznych, w tym wchodzenia w relacje intymne;
- aktywności zawodowej;
- budowania własnego światopoglądu.

Jest to etap w procesie formowania się dojrzałej osobowości, która według Chlewińskiego (1991) charakteryzuje się:

- autonomią jednostki (zdolność do realizacji własnych, podmiotowych działań);
- wglądem we własne motywety;
- dojrzałym stosunkiem do innych (postawa odpowiedzialności).

W tym okresie intensywne jest dążenie młodych do niezależności od rodziców i autorytetów oraz budowanie koncepcji przyszłego życia na podstawie posiadanych umiejętności oraz wyznawanego systemu wartości i dążeń (Gurba, 2011). Ok. 22–25 roku życia następuje konfrontacja tzw. „młodzieńczych” marzeń ze *status quo* i presją otoczenia. Dochodzi wówczas do przeformułowania (aktualizacji) wcześniejszych marzeń tak, aby przybrały one postać celów możliwych do realizacji. Dotyczy to również ról zawodowych. Młodzi dorośli porzucają obowiązujące w adolescencji idealistyczne koncepcje aktywności zawodowej na rzecz stopniowego dostosowywania własnych aspiracji do warunków zewnętrznych (makroekonomicznych, organizacyjnych).

W ujęciu Eriksona (2004) wczesna dorosłość to czas doświadczania przez człowieka szóstego kryzysu „intymność – izolacja”. Jego celem jest wypracowanie zdolności do nawiązywania trwałej więzi emocjonalnej z innymi, ale bez utraty poczucia własnej tożsamości.

W postrzeganiu młodości dochodzi do swoistego paradoksu międzygeneracyjnego, który warto uwzględnić, analizując procesy rozwojowe jako naturalny kontekst kształtowania się relacji student – wykładowca akademicki. Polega on na tym, że osoby starsze, które mają już młodość za sobą, uważają ją za najpiękniejszy okres swojej biografii, gdy tymczasem młodzi postrzegają ją jako niezbyt szczęśliwą (Heckhausen, 2001).

Obserwując zachowanie osób w tym wieku, warto zdać sobie sprawę, że niektóre z niepokojących objawów, np. obniżenie nastroju i spadek aktywności (unikanie zajęć, wysoka absencja), poczucie osamotnienia, izolacja społeczna (osoba jest „poza” siecią relacji w grupie), nadaktywność (zajmowanie się wieloma sprawami

jednocześnie bez ostatecznego sukcesu ze względu na wypalenie emocjonalne/ poznawcze), zubożenie (brak zaangażowania w bieżące sprawy, brak inicjatywy) – mogą mieć charakter efemeryczny i wprost wiązać się z procesem dojrzewania tożsamości młodego człowieka (definiowaniem swoich ról, kształtowaniem się struktury wartości, określaniem potencjalnych zadań zawodowych i testowaniem siebie w ich ramach). Jeśli jednak taki stan rzeczy utrzymuje się przez dłuższy czas (powyżej 2 miesięcy), warto zasugerować wsparcie psychologiczne lub zaoferować motywującą rozmowę/mentoring.

W średniej dorosłości osobowość człowieka nie ulega radykalnym zmianom. Wraz z wiekiem ludzie stają się bardziej ugodowi i sumienni, ale równocześnie mniej otwarci na nowe doświadczenia. Jest to czas największej wydajności i sukcesów zawodowych lub kryzysu w rozwoju kariery zawodowej, co jest ściśle powiązane z rozbieżnością lub zbieżnością własnych potrzeb i oczekiwań z wymaganiami oraz oczekiwaniami pracodawcy. Osoby niezadowolone cechuje wyczerpanie emocjonalne i depersonalizacja, a osoby usatysfakcjonowane intensywny rozwój i wyznaczanie sobie kolejnych wyzwań (Brzezińska i in., 2016).

Osoby w średnim wieku przeżywają kryzys wieku średniego, w którym uświadamiają sobie realność własnej śmierci. Doświadczają wówczas lęku, smutku, niepokoju i niepewności, a reakcje na te uczucia potrafią być skrajnie odmienne. Niektórzy nie zmieniają nic w swoim życiu, inni realizują swoje marzenia, a jeszcze inni wprowadzają rewolucyjne modyfikacje. Część osób w wieku średnim doświadcza także syndromu „opuszczonego gniazda”, gdy ich dzieci zakładają własne rodziny. Osoby te odczuwają wówczas pustkę, bezradność i brak sensu życia. Często rekonstruują swoje relacje ze starzejącymi się rodzicami, nad którymi sprawują opiekę (Oleś, 2011).

W związku z koniecznością ciągłego aktualizowania swoich kompetencji coraz częściej podkreśla się znaczenie otwartości na zmiany i gotowości do całościowego uczenia się. Jest to szczególnie istotne w okresie średniej dorosłości. Pomimo spadającej sprawności intelektualnej średni dorosły musi koncentrować

swoje zasoby poznawcze i osobowe, aby stale adaptować się do dynamicznych zmian w otoczeniu. Pozwala mu to zachować aktywność, a także poczucie sprawczości.

Tabela 1. Wyzwania rozwojowe w okresie wczesnej i średniej dorosłości w oparciu o teorię Havighursta (Brzezińska i in., 2016; Oleś, 2011).

Okres	Wyzwania rozwojowe
wczesna dorosłość	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wybór partnera/partnerki; ▪ założenie rodziny; ▪ wychowanie dzieci; ▪ praca zawodowa; ▪ odpowiedzialność obywatelska (orientacja prospołeczna); ▪ prowadzenie domu; ▪ kształtowanie poczucia przynależności do pokrewnej grupy społecznej; ▪ elastyczność wobec zmian społecznych.
średnia dorosłość	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wspomaganie dorastających dzieci; ▪ osiągnięcie dojrzałej odpowiedzialności społecznej i obywatelskiej; ▪ osiągnięcie satysfakcji zawodowej; ▪ akceptacja zmian fizjologicznych; ▪ elastyczność wobec zmian społecznych.

Znajomość wyzwań rozwojowych stojących przed studentami oraz doktorantami pozwala wyjaśnić potencjalne trudności adaptacyjne i funkcjonalne, jakie mogą pojawiać się na różnych etapach studiowania oraz wchodzenia na rynek pracy. Warto, aby osoby odpowiedzialne za proces dydaktyczny włączyły do swoich działań aktywności ukierunkowane na:

- zaspokojenie potrzeby kompetencji osób uczących się (uzasadnianie słuszności podejmowanych tematów i zagadnień, podkreślanie ich związku

z kompetencjami studentów, umiejętność stawiania wyzwań dostosowanych do możliwości osób uczących się);

- zaspokojenie potrzeby przynależności (budowanie kultury kooperatywnego uczenia się, grupowe rozwiązywanie problemów, budowanie tożsamości grupy, również w aspekcie zawodowym/naukowym, poprzez definiowanie wspólnych celów i wartości);
- zaspokojenie potrzeby autonomii (angażowanie osób uczących się w procesy decyzyjne dotyczące procesu nauczania, np. wybór zagadnień i tematów, wybór metod sprawdzania wiedzy, akceptacja różnorodnych form aktywności studentów zgodnych z ich preferencjami);
- uwzględnienie w celach kształcenia (bez względu na przedmiot) postulatu rozwijania zasobów transferowalnych typu: myślenie krytyczne, zasoby odpornościowe, umiejętności komunikacyjne, zarządzanie własnym potencjałem.

Różnorodność uczestników procesu nauczania/uczenia się jest niezaprzeczalnym faktem, tym bardziej warto pamiętać, że każdy charakteryzuje się indywidualnymi cechami, w tym własnym stylem zdobywania wiedzy. Szersze informacje, m.in. na temat stylów i zasad uczenia się, można znaleźć w części pt. *Narzędziownik*, zaś potencjalne wyzwania stojące przed studentami w związku ze specyfiką wyzwań w okresie wczesnej dorosłości opisano w [Strategii odpowiedzialności społecznej UMCS](#).

Literatura

Arnett, J.J. (2000). Emerging Adulthood. A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.

Brzezińska, A.I, Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Brzezińska, A.I., Piotrowski, K. (2010). Formowanie się tożsamości a poczucie dorosłości i gotowość do tworzenia bliskich związków. *Czasopismo Psychologiczne*, 16(2), 265–274.

Chlewiński, Z. (1991). *Dojrzałość. Osobowość, sumienie, religijność*. Poznań: W Drodze.

Erikson, E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Zysk i S-ka.

Gurba, E. (2009). Wczesna dorosłość. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwojowa człowieka. Charakterystyka życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 202–312.

Heckhausen, J. (2001). Adaptation and Resilience in Midlife. W: M.E. Lachman (red.), *Handbook of Midlife Development*. New York: Wiley, 345–394.

Oleś, P.K. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

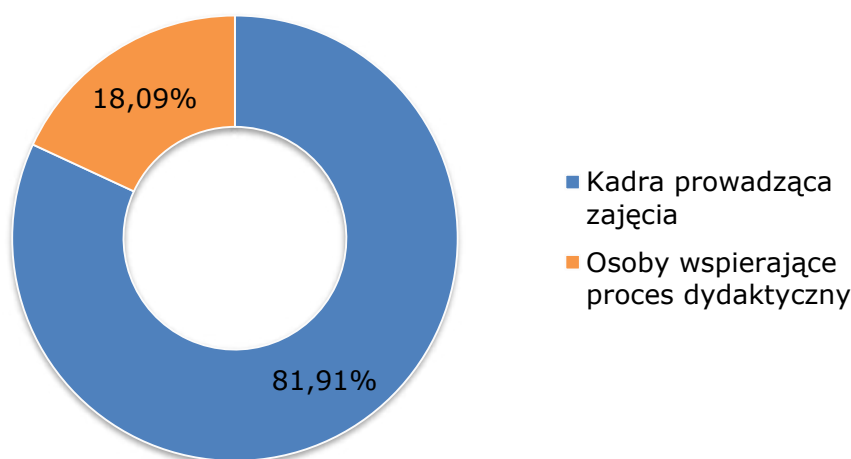
Piotrowski, K. (2013). *Tożsamość osobista w okresie wkraczania w dorosłość. Sytuacja młodych osób z ruchowym ograniczeniem sprawności i ich sprawnych rówieśników*. Wielichowo: TIPI Marek Maciołek.

IV. Zasoby ludzkie Uniwersytetu i zarządzanie nimi – analiza sytuacji

W celu opracowania Strategii niezbędna jest analiza posiadanych zasobów ludzkich, aby stało się możliwe wypracowanie odpowiednich procedur działania na rzecz podnoszenia kompetencji pracowników realizujących proces dydaktyczny oraz pracowników wspierających proces kształcenia. Analizę tę przygotowano na podstawie danych Centrum Kadrowo-Płacowego UMCS wg stanu na 20 grudnia 2022 r.

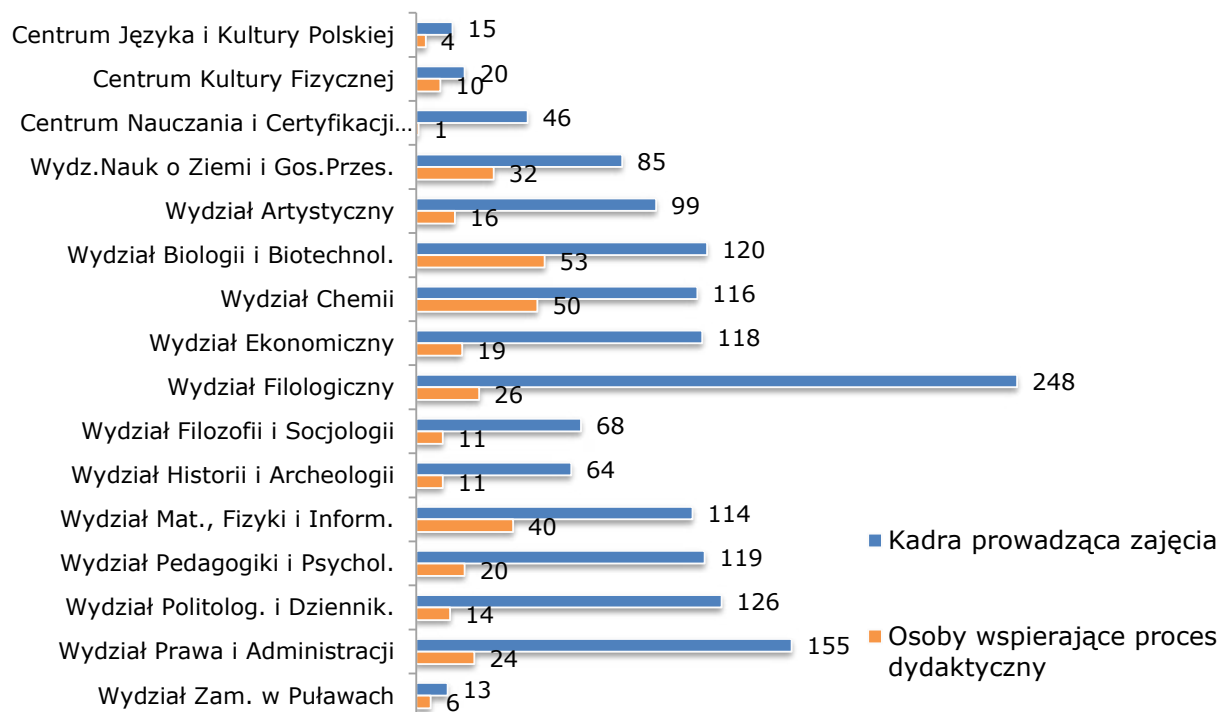
Opis struktury kadry prowadzącej zajęcia i wspierającej proces dydaktyczny

W jednostkach dydaktycznych Uniwersytetu zatrudnione są łącznie 1863 osoby, z których niemal 82% (1526) stanowią osoby prowadzące zajęcia dydaktyczne.



Wykres 1. Podział pracowników jednostek dydaktycznych UMCS w ujęciu procentowym
Źródło: opracowanie własne

Podobnie jak w ujęciu ogólnym, przewaga liczby nauczycieli akademickich nad pracownikami wspierającymi dydaktykę jest wyraźnie widoczna we wszystkich jednostkach organizacyjnych Uniwersytetu prowadzących kształcenie studentów.

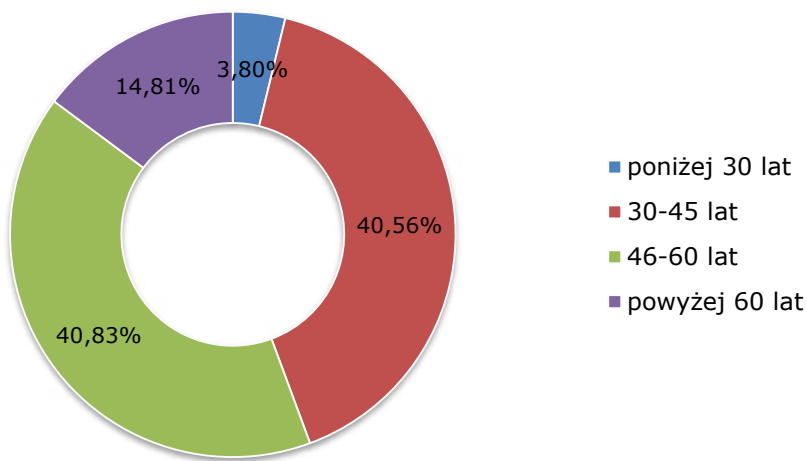


Wykres 2. Podział pracowników jednostek dydaktycznych UMCS w ujęciu liczbowym

Źródło: opracowanie własne

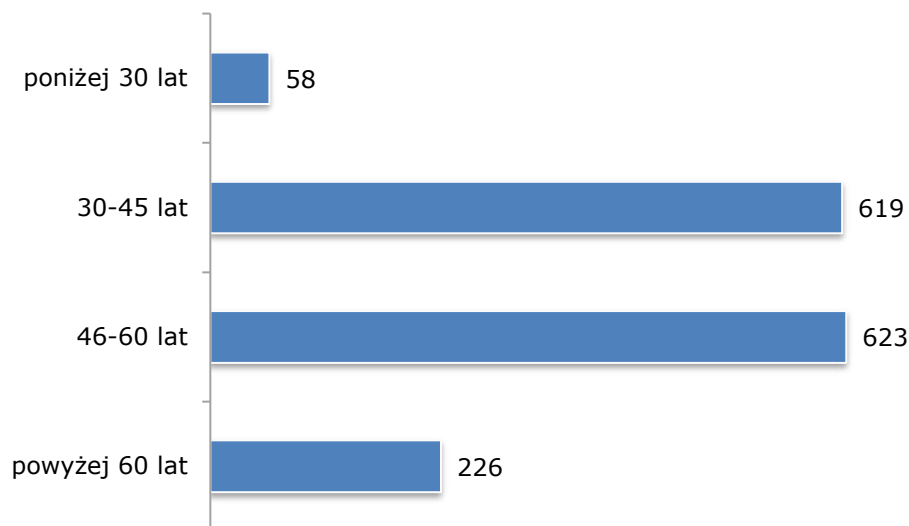
Struktura wiekowa kadry prowadzącej zajęcia i wspierającej proces dydaktyczny

Kadra prowadząca zajęcia



Wykres 3. Kadra prowadząca zajęcia dydaktyczne w podziale na kategorie wiekowe
Źródło: opracowanie własne

Ponad 80% osób będących nauczycielami akademickimi na UMCS jest w wieku mieszczącym się w przedziale pomiędzy 30 a 60 rokiem życia. Zdecydowanie najniższy odsetek (3,8%) osób prowadzących zajęcia dydaktyczne ma mniej niż 30 lat, natomiast 14,81% ukończyło 60 rok życia.



Wykres 4. Liczba nauczycieli akademickich wg poszczególnych kategorii wiekowych

Źródło: opracowanie własne

Wśród pracowników Uniwersytetu prowadzących zajęcia dydaktyczne najwięcej jest osób w wieku 46–60 lat (623) oraz 30–45 lat (619). 226 dydaktyków ukończyło 60 rok życia, a 58 osób nie ukończyło 30 lat.

Tabela 2. Liczba nauczycieli akademickich wg poszczególnych kategorii wiekowych

w podziale na jednostki zatrudnienia

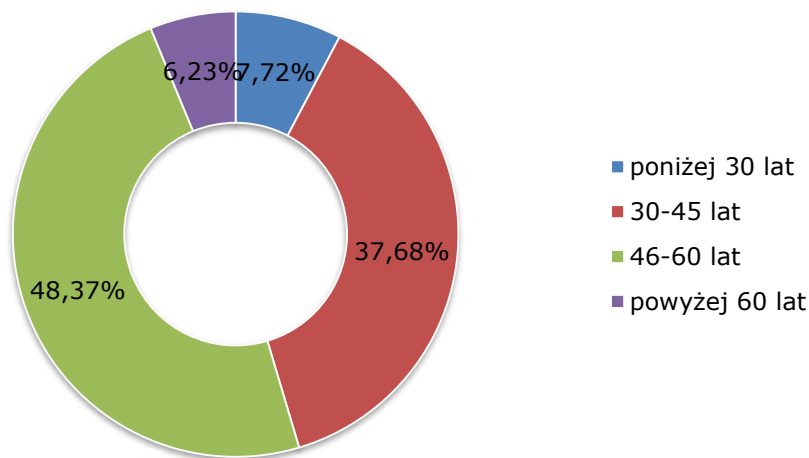
Kadra prowadząca zajęcia	Przedziały wiekowe			
	poniżej 30 lat	30-45 lat	46-60 lat	powyżej 60 lat
Centrum Języka i Kultury Polskiej	1	6	2	6
Centrum Kultury Fizycznej	2	7	7	4
Centrum Nauczania i Certyfikacji Języków	2	7	26	11
Wydział Artystyczny	0	33	38	28
Wydział Biologii i Biotechnologii	6	49	38	11
Wydział Chemii	4	51	44	17
Wydział Ekonomiczny	8	53	46	11

Ciąg dalszy tabeli 2.

Kadra prowadząca zajęcia	Przedziały wiekowe			
	poniżej 30 lat	30-45 lat	46-60 lat	powyżej 60 lat
Wydział Filologiczny	5	101	109	33
Wydział Filozofii i Socjologii	0	28	22	18
Wydział Historii i Archeologii	0	20	32	12
Wydział Nauk o Ziemi i Gospodarki Przestrzennej	4	30	43	8
Wydział Matematyki, Fizyki i Informatyki	7	46	44	17
Wydział Pedagogiki i Psychologii	1	46	58	14
Wydział Politologii i Dziennikarstwa	1	64	45	16
Wydział Prawa i Administracji	17	70	49	19
Wydział Zamiejscowy w Puławach	0	8	4	1
Ogółem	58	619	623	226

Źródło: opracowanie własne

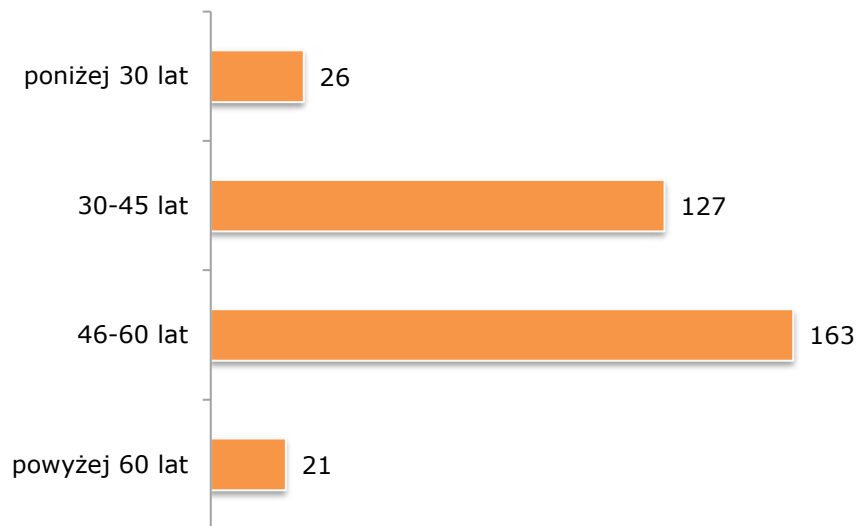
Kadra wspierająca proces dydaktyczny



Wykres 5. Kadra wspierająca proces dydaktyczny w podziale na kategorie wiekowe

Źródło: opracowanie własne

Zdecydowanie najwyższy odsetek pracowników niebędących nauczycielami akademickimi w jednostkach dydaktycznych Uniwersytetu stanowią osoby w wieku 46–60 lat (48,37%). Nieco mniej, bo 37,68% kadry wspierającej proces dydaktyczny, jest w wieku pomiędzy 30 a 45 lat. Zaledwie 7,72% osób nie ukończyło jeszcze 30 roku życia, a 6,23% ukończyło 60 rok życia.



Wykres 6. Liczba pracowników wspierających proces dydaktyczny wg poszczególnych kategorii wiekowych

Źródło: opracowanie własne

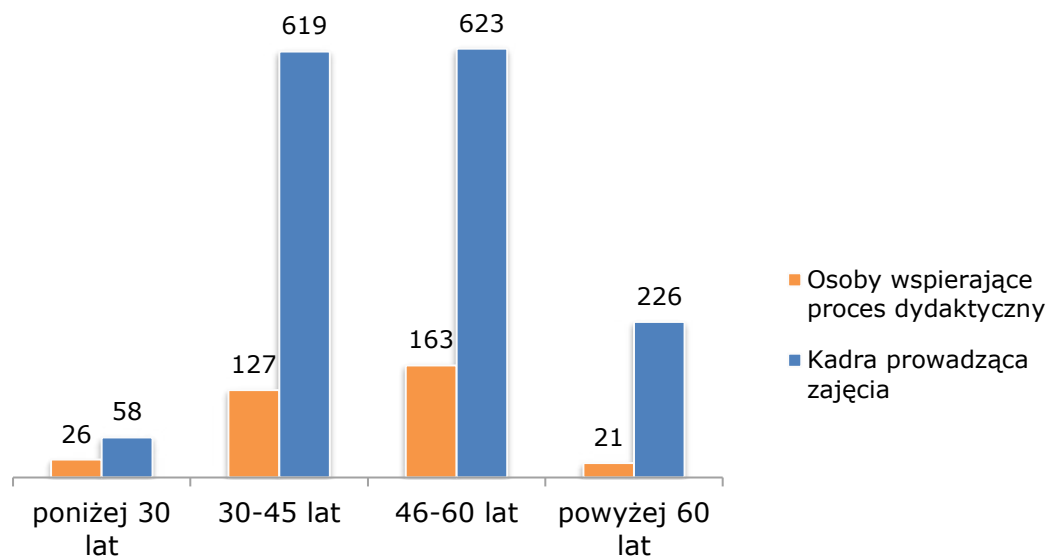
Wśród pracowników Uniwersytetu stanowiących kadrę wspierającą proces dydaktyczny największą liczbę stanowią osoby w wieku 46–60 lat (163) oraz 30–45 lat (127). Spośród pozostałych 26 osób ma poniżej 30 lat, a 21 – powyżej 60 lat.

Tabela 3. Liczba pracowników wspierających proces dydaktyczny wg poszczególnych kategorii wiekowych w podziale na jednostki zatrudnienia

Osoby wspierające proces dydaktyczny	Przedziały wiekowe			
	poniżej 30 lat	30-45 lat	46-60 lat	powyżej 60 lat
Centrum Języka i Kultury Polskiej	0	1	2	1
Centrum Kultury Fizycznej	1	5	2	2
Centrum Nauczania i Certyfikacji Języków	0	0	1	0
Wydział Artystyczny	3	5	7	1
Wydział Biologii i Biotechnologii	3	20	25	5
Wydział Chemii	0	16	31	3
Wydział Ekonomiczny	1	11	7	0
Wydział Filologiczny	3	13	10	0
Wydział Filozofii i Socjologii	2	5	4	0
Wydział Historii i Archeologii	0	3	8	0
Wydział Nauk o Ziemi i Gospodarki Przestrzennej	6	12	14	0
Wydział Matematyki, Fizyki i Informatyki	3	14	20	3
Wydział Pedagogiki i Psychologii	2	8	9	1
Wydział Politologii i Dziennikarstwa	2	5	5	2
Wydział Prawa i Administracji	0	7	16	1
Wydział Zamiejscowy w Puławach	0	2	2	2
Ogółem	26	127	163	21

Źródło: opracowanie własne

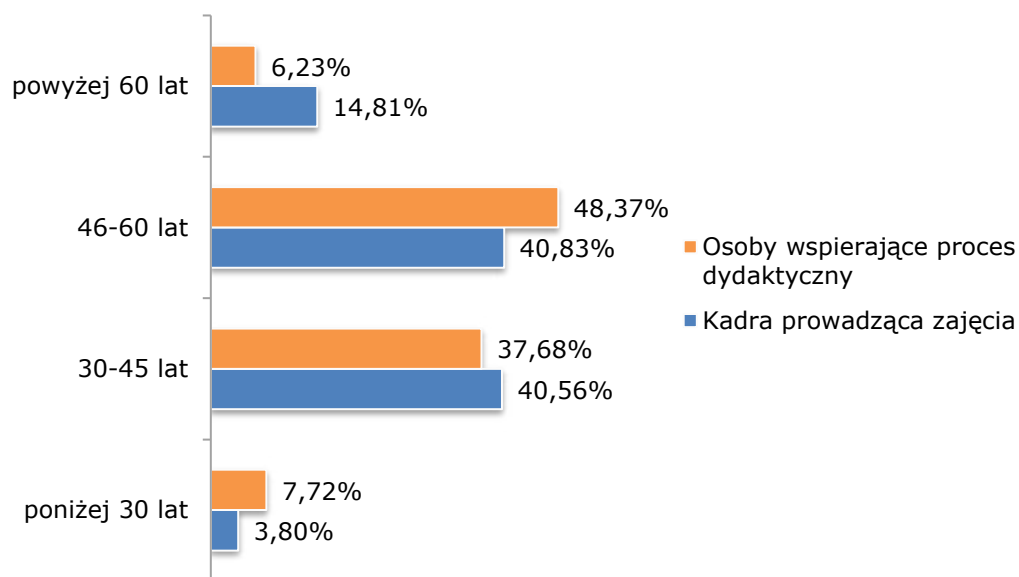
Struktura wiekowa kadry prowadzącej zajęcia i wspierającej proces dydaktyczny w ujęciu ogólnym



Wykres 7. Liczba pracowników prowadzących zajęcia oraz wspierających proces dydaktyczny wg poszczególnych kategorii wiekowych

Źródło: opracowanie własne

Analizując dane obu grup pracowników, można zaobserwować znaczną przewagę osób w wieku 30–60 lat. Warto zwrócić uwagę, że w grupie kadry prowadzącej zajęcia dydaktyczne najmniej liczna jest grupa osób najmłodszych – poniżej 30 roku życia. Wśród pracowników wspierających proces kształcenia najmniej liczna jest grupa pracowników najstarszych, którzy ukończyli 60 rok życia.

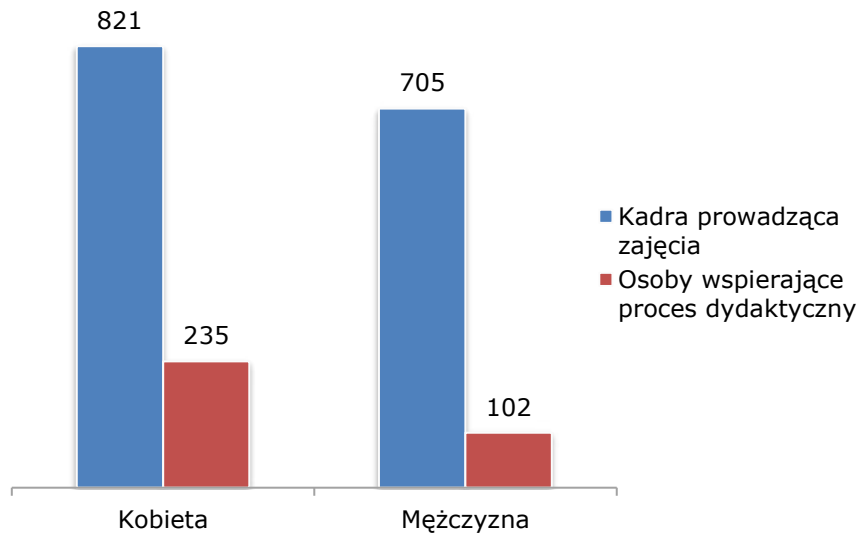


Wykres 8. Podział pracowników jednostek dydaktycznych wg poszczególnych kategorii wiekowych w ujęciu procentowym

Źródło: opracowanie własne

Struktura wg płci kadry prowadzącej zajęcia i wspierającej proces dydaktyczny

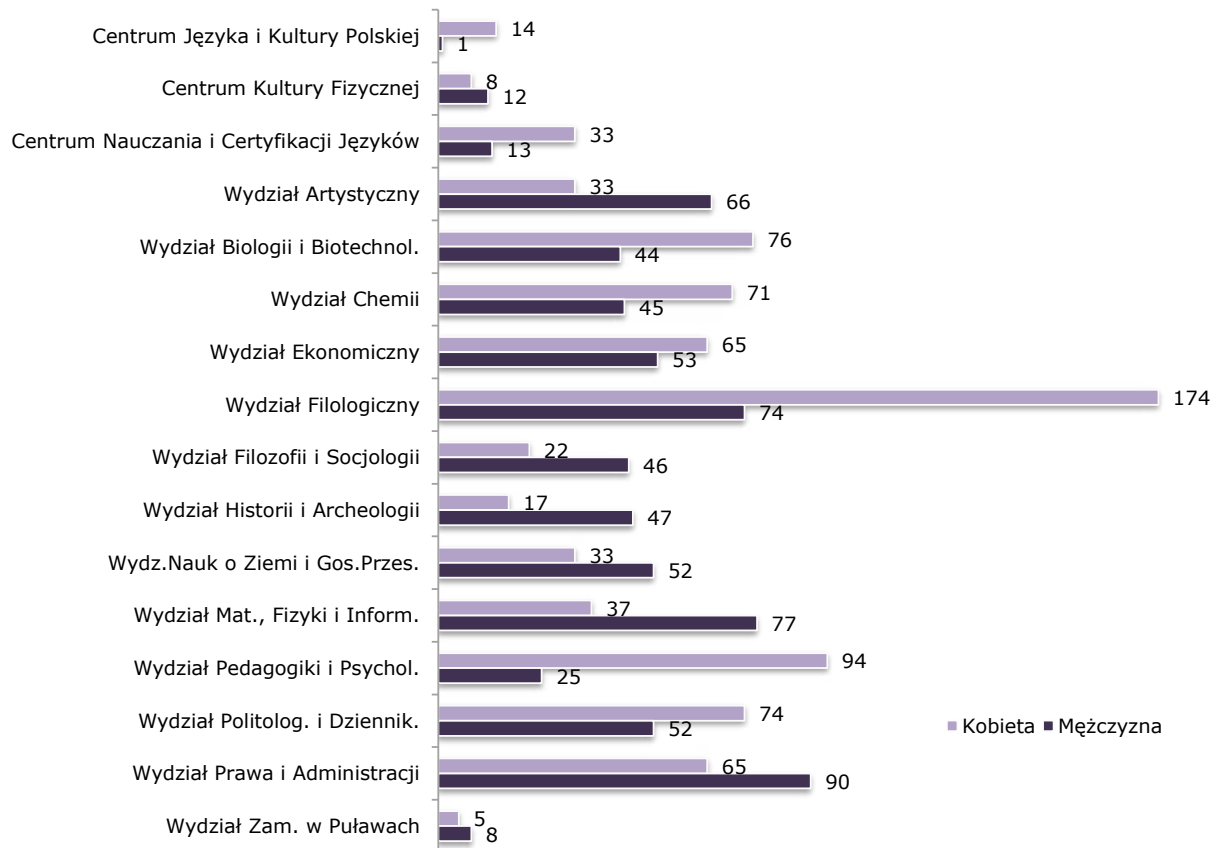
W obu analizowanych kategoriach pracowników Uniwersytetu liczba kobiet jest wyraźnie większa.



Wykres 9. Liczba pracowników prowadzących zajęcia oraz wspierających proces dydaktyczny wg płci

Źródło: opracowanie własne

Chociaż w ujęciu ogólnym liczba zatrudnionych na Uniwersytecie kobiet jest zdecydowanie wyższa niż liczba zatrudnionych mężczyzn, analizując dane dla 16 jednostek dydaktycznych, można zaobserwować zróżnicowanie przewagi liczebnej jednej płci nad drugą.



Wykres 10. Liczba pracowników prowadzących zajęcia wg płci w poszczególnych jednostkach dydaktycznych

Źródło: opracowanie własne

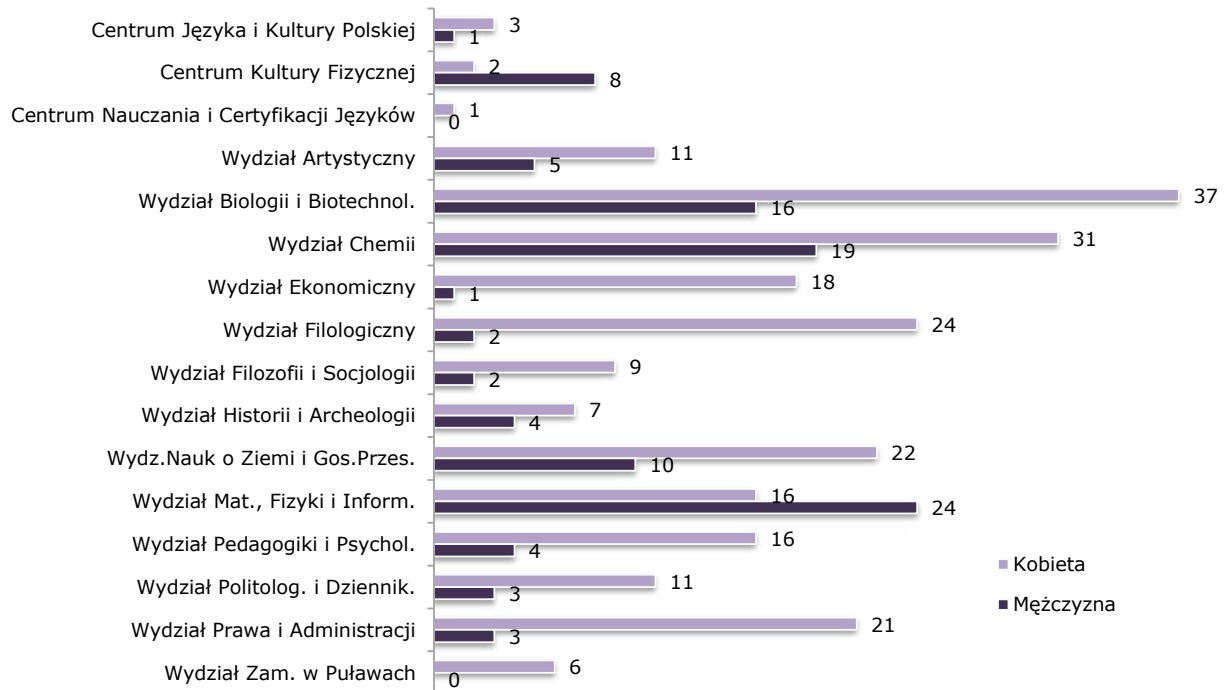
Zdecydowanie więcej kobiet niż mężczyzn wśród kadry prowadzącej zajęcia zatrudnionych jest na Wydziałach: Filologicznym, Pedagogiki i Psychologii, Biologii i Biotechnologii, Politologii i Dziennikarstwa oraz Chemii, a także w Centrum Języka i Kultury Polskiej oraz Centrum Nauczania i Certyfikacji Języków Obcych. Natomiast większa liczba mężczyzn prowadzących zajęcia dydaktyczne pracuje w następujących jednostkach: Centrum Kultury Fizycznej, Wydział Prawa i Administracji, Wydział Artystyczny, Wydział Matematyki, Fizyki i Informatyki, Wydział Historii i Archeologii oraz Wydział Nauk o Ziemi i Gospodarki Przestrzennej. Na Wydziale Ekonomicznym oraz Wydziale Zamiejscowym w Puławach proporcje płci zatrudnionych dydaktyków są najbardziej wyrównane.

Tabela 4. Liczba pracowników prowadzących zajęcia wg płci w podziale na jednostki zatrudnienia

Kadra prowadząca zajęcia	Płeć	
	Kobieta	Mężczyzna
Centrum Języka i Kultury Polskiej	14	1
Centrum Kultury Fizycznej	8	12
Centrum Nauczania i Certyfikacji Języków	33	13
Wydział Artystyczny	33	66
Wydział Biologii i Biotechnologii	76	44
Wydział Chemii	71	45
Wydział Ekonomiczny	65	53
Wydział Filologiczny	174	74
Wydział Filozofii i Socjologii	22	46
Wydział Historii i Archeologii	17	47
Wydział Nauk o Ziemi i Gospodarki Przestrzennej	33	52
Wydział Matematyki, Fizyki i Informatyki	37	77
Wydział Pedagogiki i Psychologii	94	25
Wydział Politologii i Dziennikarstwa	74	52
Wydział Prawa i Administracji	65	90
Wydział Zamiejscowy w Puławach	5	8
Ogółem	821	705

Źródło: opracowanie własne

Natomiast w grupie osób wspierających proces kształcenia, zatrudnionych w jednostkach prowadzących dydaktykę, liczbowa przewaga kobiet nad mężczyznami jest zdecydowanie bardziej wyraźna.



Wykres 11. Liczba pracowników wspierających proces dydaktyczny wg płci w poszczególnych jednostkach dydaktycznych

Źródło: opracowanie własne

Jedynie wśród kadry wspierającej proces kształcenia Wydziału Matematyki, Fizyki i Informatyki zatrudnionych jest więcej mężczyzn niż kobiet. Przewaga liczbowa kobiet w tej grupie pracowników Uniwersytetu jest najwyższa w przypadku Wydziału Ekonomicznego oraz Filologicznego. W Centrum Nauczania i Certyfikacji Języków Obcych oraz na Wydziale Zamiejscowym w Puławach na stanowisku związanym ze wsparciem dydaktyki nie pracuje żaden mężczyzna.

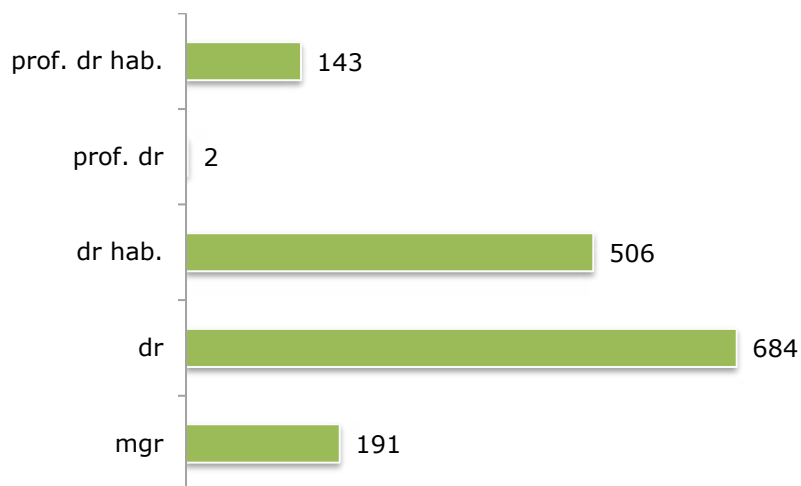
Tabela 5. Liczba pracowników wspierających proces dydaktyczny wg płci w podziale na jednostki zatrudnienia

Osoby wspierające proces dydaktyczny	Płeć	
	Kobieta	Mężczyzna
Centrum Języka i Kultury Polskiej	3	1
Centrum Kultury Fizycznej	2	8
Centrum Nauczania i Certyfikacji Języków	1	0
Wydział Artystyczny	11	5
Wydział Biologii i Biotechnologii	37	16
Wydział Chemii	31	19
Wydział Ekonomiczny	18	1
Wydział Filologiczny	24	2
Wydział Filozofii i Socjologii	9	2
Wydział Historii i Archeologii	7	4
Wydział Nauk o Ziemi i Gospodarki Przestrzennej	22	10
Wydział Matematyki, Fizyki i Informatyki	16	24
Wydział Pedagogiki i Psychologii	16	4
Wydział Politologii i Dziennikarstwa	11	3
Wydział Prawa i Administracji	21	3
Wydział Zamiejscowy w Puławach	6	0
Ogółem	235	102

Źródło: opracowanie własne

Struktura wg stopni i tytułów kadry prowadzącej zajęcia i wspierającej proces dydaktyczny

Kadra prowadząca zajęcia



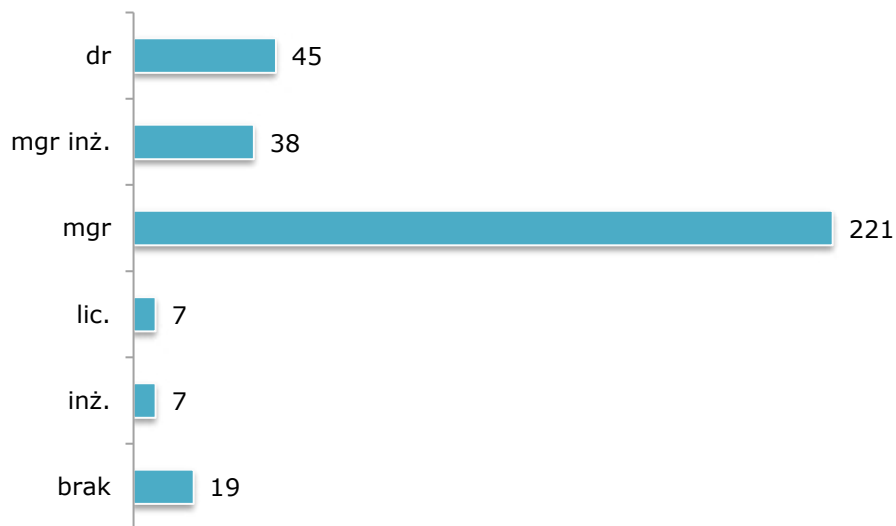
Wykres 12. Liczba pracowników prowadzących zajęcia dydaktyczne wg stopni i tytułów naukowych

Źródło: opracowanie własne

Zdecydowana większość kadry prowadzącej zajęcia dydaktyczne posiada stopień doktora (684) oraz doktora habilitowanego (506). Wśród nauczycieli akademickich 145 osób posiada tytuł naukowy profesora, a 191 tytuł zawodowy magistra.

Kadra wspierająca proces dydaktyczny

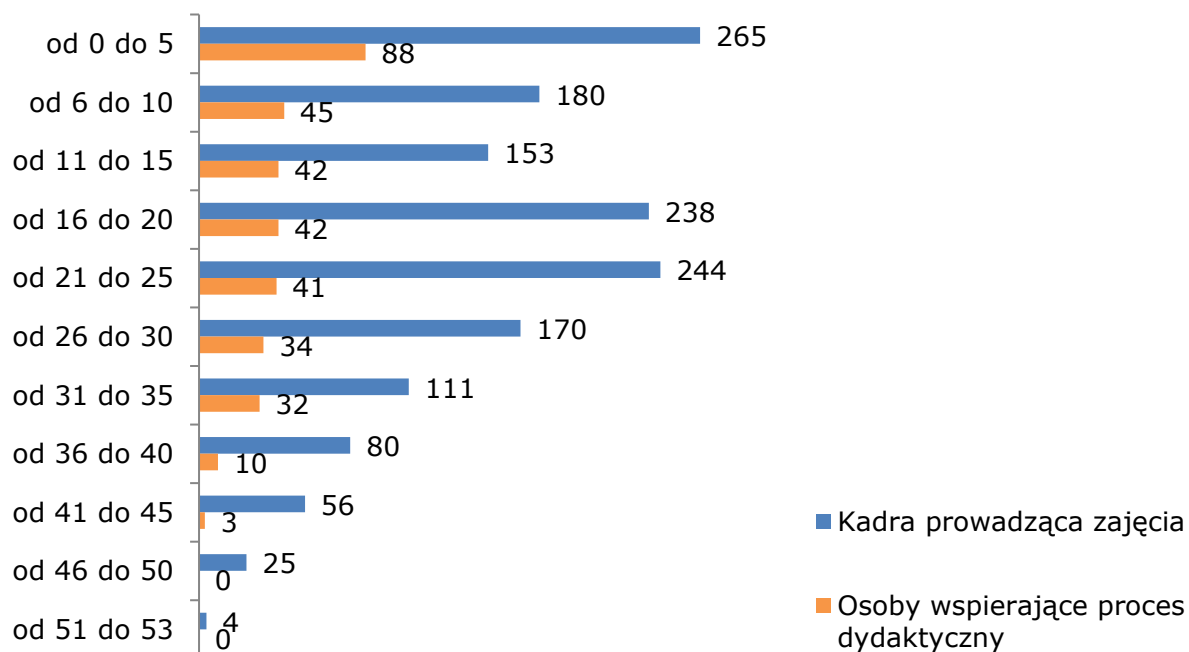
Osoby zatrudnione na UMCS na stanowiskach związanych ze wsparciem procesu kształcenia w zdecydowanej większości posiadają tytuł zawodowy magistra (221). Część pracowników (45) zdobyła stopień naukowy doktora. Natomiast 19 osób nie posiada żadnego stopnia lub tytułu zawodowego czy naukowego.



Wykres 13. Liczba pracowników wspierających proces dydaktyczny wg stopni i tytułów naukowych

Źródło: opracowanie własne

Struktura wg stażu pracy w UMCS kadry prowadzącej zajęcia i wspierającej proces dydaktyczny



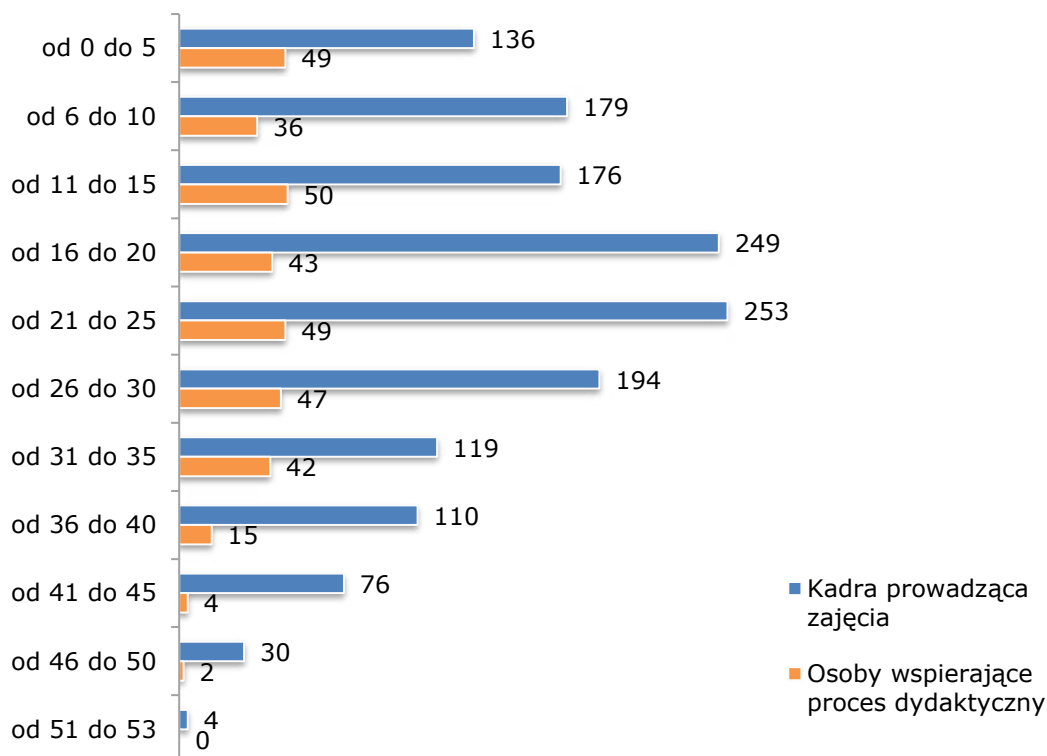
Wykres 14. Liczba pracowników prowadzących zajęcia oraz wspierających proces dydaktyczny wg stażu pracy na UMCS

Źródło: opracowanie własne

W obu analizowanych kategoriach pracowników jednostek dydaktycznych największą grupę stanowią osoby zatrudnione na uczelni najkrócej, tzn. nie dłużej niż 5 lat. Wśród osób odpowiedzialnych za wsparcie procesu kształcenia różnice pomiędzy kategoriami od 6 do 25 lat pracy nie są szczególnie wyraźne. Natomiast w grupie kadry dydaktycznej widoczna jest zdecydowana przewaga liczbowa osób pracujących na UMCS od 16 do 25 lat nad osobami ze stażem pracy od 6 do 15 lat. Wśród nauczycieli akademickich zauważyć można osoby pracujące powyżej 40, a nawet powyżej 50 lat. W grupie pracowników wspierających dydaktykę najdłuższy staż pracy mieści się w przedziale 41–45 lat.

Struktura wg stażu pracy ogółem kadry prowadzącej zajęcia i wspierającej proces dydaktyczny

Z porównania stażu pracy ogółem, nie tylko na UMCS, w obu analizowanych kategoriach pracowników jednostek prowadzących proces dydaktyczny wynika, że największą liczbę stanowią osoby pracujące od 16 do 30 lat oraz od 6 do 15 lat. Wśród nauczycieli akademickich zauważyć można osoby pracujące powyżej 40, a nawet powyżej 50 lat. W grupie pracowników wspierających dydaktykę najdłuższy staż pracy ogółem mieści się w przedziale powyżej 40, a poniżej 50 lat, przy czym wśród osób pracujących najdłużej są to zaledwie pojedyncze osoby we wszystkich analizowanych jednostkach łącznie.



Wykres 15. Liczba pracowników prowadzących zajęcia oraz wspierających proces dydaktyczny wg stażu pracy ogółem

Źródło: opracowanie własne

Analiza posiadanych zasobów ludzkich do realizacji różnorodnych form wsparcia

W celu przygotowania Strategii dotyczącej podnoszenia kompetencji kadry dydaktycznej i wspierającej proces kształcenia poddano analizie posiadane zasoby ludzkie, nie tylko pod kątem struktury demograficznej i stażu pracy, lecz także kompetencji oraz realizacji różnorodnych form wsparcia dla wspólnoty akademickiej Uniwersytetu. W tym celu m.in. dziekani wydziałów oraz dyrektorzy jednostek ogólnouczeniowych zostali poproszeni o podanie informacji o specjalistach posiadających kompetencje opisane w niniejszej strategii.

Z uzyskanych informacji zwrotnych wynika, że na Uniwersytecie jest co najmniej jeden specjalista z każdego obszaru, więc w zakresie każdej z opisanych kompetencji istnieje możliwość realizacji szkoleń/warsztatów dla pracowników uczelni.

Potrzeby szkoleniowe nauczycieli akademickich UMCS

W okresie od 9 lutego do 4 marca 2022 r. – w ramach kompleksowej analizy przebiegu procesu dydaktycznego oraz doświadczeń w pracy ze studentami w okresie pandemii COVID-19 – przeprowadzono badanie ankietowe adresowane do osób prowadzących zajęcia dydaktyczne na Uniwersytecie.

Głównym celem przeprowadzenia ankiety było poznanie opinii pracowników na temat sytuacji, z którymi spotykali się podczas realizacji procesu dydaktycznego w warunkach pandemii, a także rozpoznanie ewentualnych problemów osób prowadzących zajęcia dydaktyczne. Ankieta pozwoliła ponadto dowiedzieć się, jakimi formami i tematyką form podnoszenia kompetencji dydaktycznych byłyby one zainteresowane.

Badanie zostało zrealizowane przez Centrum Kształcenia i Obsługi Studiów w formie anonimowej ankiety drogą elektroniczną z wykorzystaniem Uniwersyteckiego Systemu Obsługi Studiów.

Wszystkie osoby, które prowadziły zajęcia dydaktyczne w semestrze zimowym roku akademickiego 2021/2022, zaproszone do udziału w badaniu, otrzymały informacje o dostępie do kwestionariusza ankiety na służbowe adresy poczty elektronicznej.

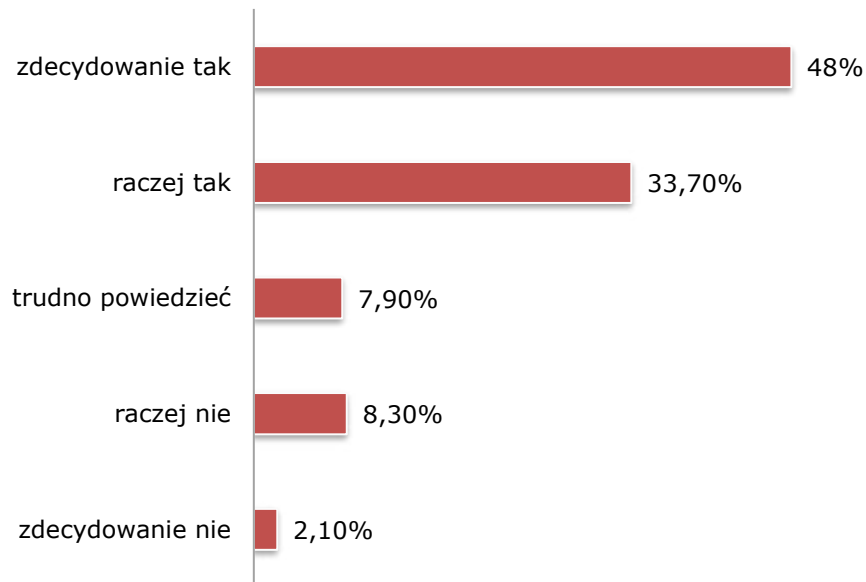
Oprócz tego na stronie internetowej oraz w serwisach społecznościowych Uniwersytetu pojawiły się ogłoszenia informujące o realizacji ankiety.

Kwestionariusz ankiety składał się z **19** pytań, z których **18** miało charakter zamknięty, a jedno miało formę otwartą.

Ankieta była dostępna dla respondentów zarówno w polskiej, jak i angielskiej wersji językowej. Odpowiedzi udzielano anonimowo.

W toku realizacji procesu badawczego wypełnionych zostało 481 ankiet. Zwrotność ankiety wyniosła 26,1%.

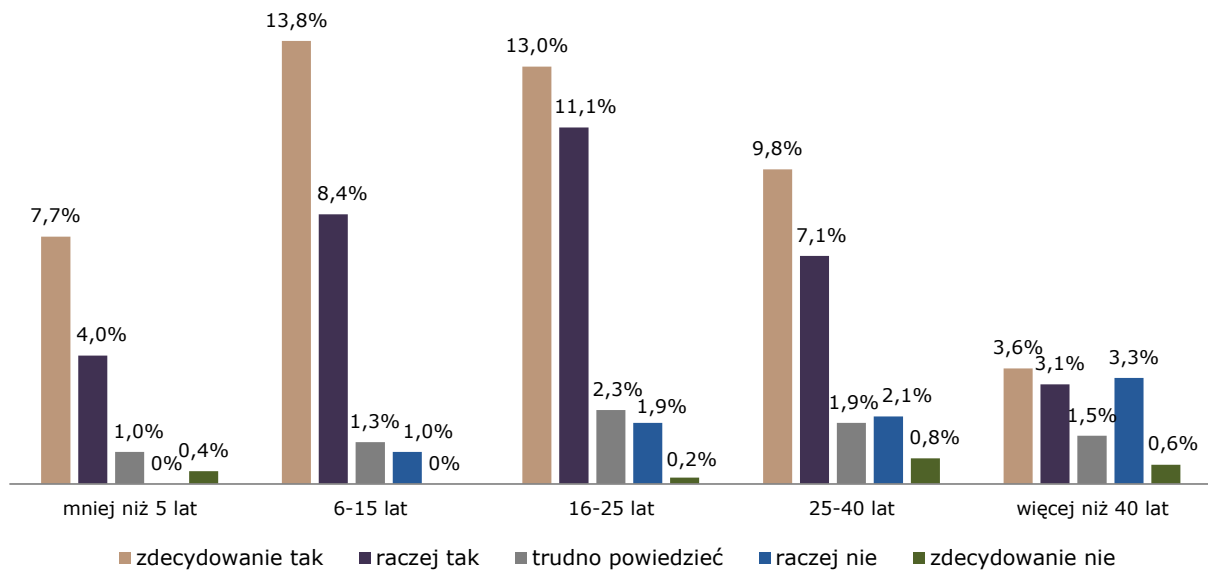
Odpowiedzi uczestników badania z części dotyczącej potrzeb szkoleniowych są następujące:



Wykres 16. Procentowy rozkład odpowiedzi uczestników badania na pytanie o chęć rozwijania swoich kompetencji dydaktycznych

Źródło: opracowanie własne

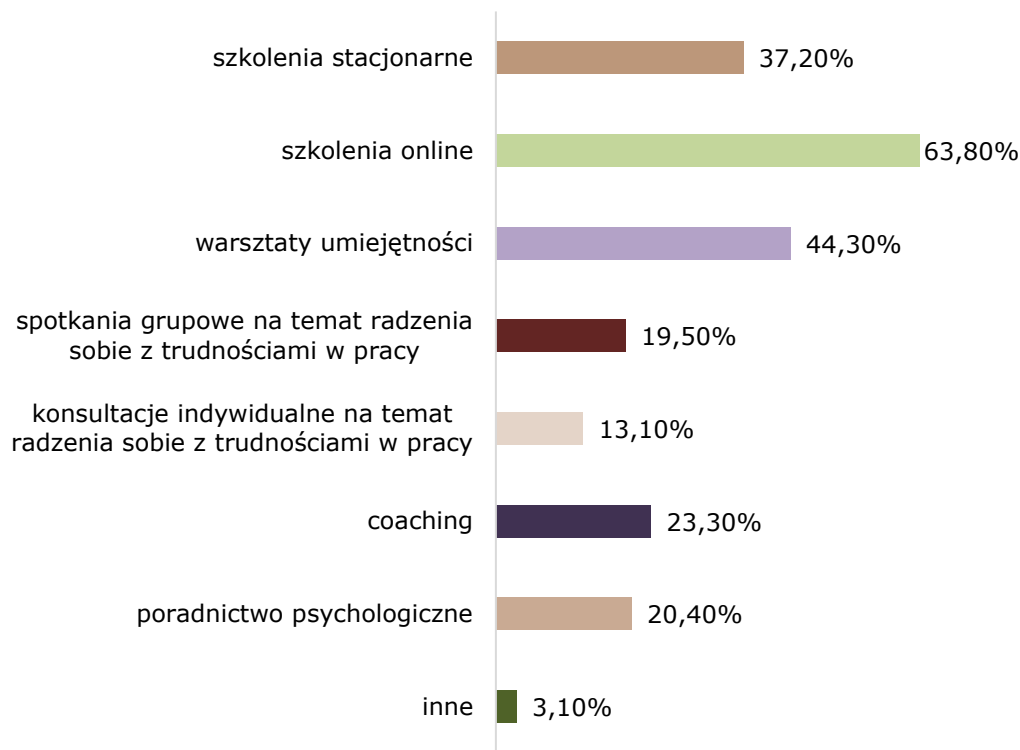
Zdecydowana większość respondentów (**81,7%**) **deklaruje chęć rozwijania swoich kompetencji dydaktycznych**. W odpowiedzi na pytanie o chęć uczestnictwa w działaniach szkoleniowych oferowanych przez UMCS 48% uczestników badania wybrało odpowiedź „zdecydowanie tak”, a 33,7% „raczej tak”.



Wykres 17. Deklarowana chęć uczestnictwa respondentów w szkoleniach oferowanych przez UMCS wg stażu pracy jako nauczyciel akademicki

Źródło: opracowanie własne

Diagram przedstawia procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie o zainteresowanie rozwijaniem kompetencji dydaktycznych poprzez uczestnictwo w szkoleniach oferowanych przez Uniwersytet – **w zależności od długości stażu pracy w charakterze nauczyciela akademickiego.**



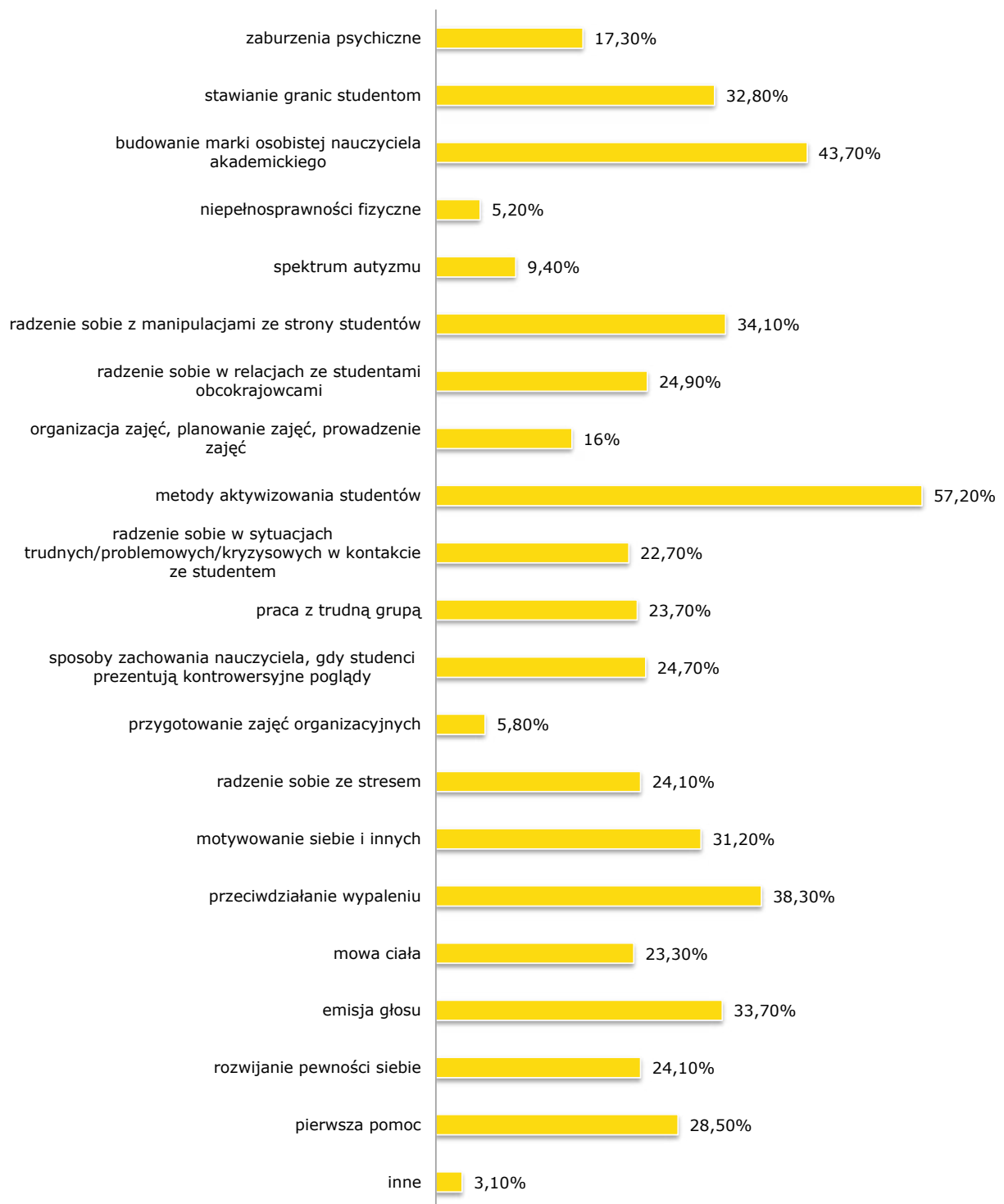
Wykres 18. Preferowane przez respondentów formy podnoszenia kompetencji dydaktycznych

Źródło: opracowanie własne

W pytaniu o **preferowane formy podnoszenia kompetencji dydaktycznych** **63,8%** nauczycieli akademickich biorących udział w badaniu **wybrało szkolenia online**. Wysoki odsetek wskazań uzyskały również: **warsztaty umiejętności** (44,3%), **szkolenia stacjonarne** (37,2%), **coaching** (23,3%) oraz **poradnictwo psychologiczne** (20,4%).

Ponad połowa (57,2%) respondentów jest zainteresowanych **szkoleniem z zakresu metod aktywizowania studentów**.

Kolejne trzy najczęściej wskazywane przez uczestników badania formy podnoszenia kompetencji nauczycieli akademickich to: **budowanie marki osobistej nauczyciela akademickiego** (43,7%), **przeciwdziałanie wypaleniu** (38,3%) oraz **radzenie sobie z manipulacjami ze strony studentów** (34,1%).

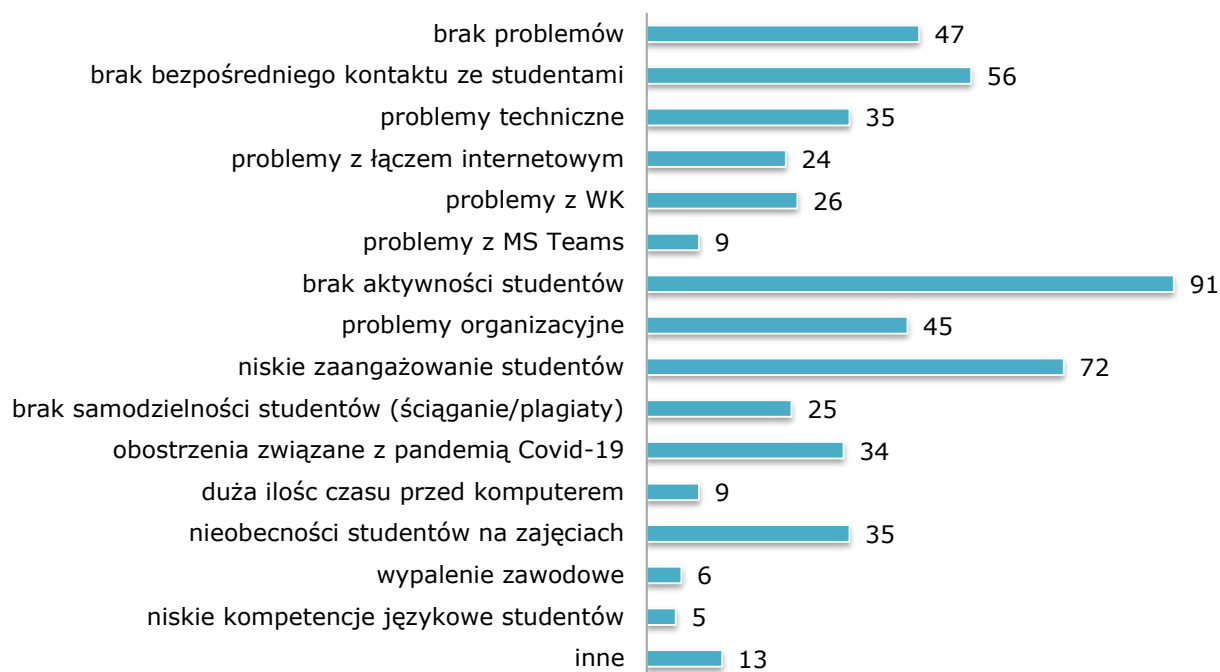


Wykres 19. Procentowy rozkład odpowiedzi uczestników ankiety na pytanie o problematykę form podnoszenia kompetencji dydaktycznych

Źródło: opracowanie własne

Na diagramie przedstawiono procentowy rozkład odpowiedzi uczestników ankiety na pytanie o problematykę form podnoszenia kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich. Respondenci mogli wybrać dowolną liczbę odpowiedzi, dlatego wartości przekraczają 100%.

Podsumowaniem zrealizowanego badania było pytanie o charakterze otwartym dotyczące **największych problemów związanych z realizacją zajęć w semestrze zimowym roku akademickiego 2021/2022. Dzięki temu, możliwa była również analiza materiału o charakterze jakościowym.** Respondenci ankiety w odpowiedzi na to pytanie pozostawili **379 komentarzy**, które dla ułatwienia analizy można przyporządkować do 16 kategorii.



Wykres 20. Wypowiedzi respondentów nt. problemów z realizacją zajęć w semestrze zimowym roku akademickiego 2021/22 wg podziału na poszczególne kategorie
Źródło: opracowanie własne

Podział na kategorie przedstawiony na diagramie ma charakter orientacyjny. Często wypowiedzi respondentów były bardzo rozbudowane, więc zostały

przyporządkowane do kilku kategorii jednocześnie. Spośród wymienionych trudności zdecydowanie dominujące są: **brak aktywności studentów, niskie zaangażowanie studentów** oraz **brak bezpośredniego kontaktu ze studentami**. Duża część respondentów zwróciła uwagę na **nieobecności studentów na zajęciach**, a także **problemy organizacyjne i problemy techniczne**.

Analiza zebranego materiału badawczego pozwala określić potrzeby szkoleniowe nauczycieli akademickich o różnym poziomie doświadczenia w pracy dydaktycznej. Warto zwrócić uwagę na wysokie zainteresowanie szkoleniem z zakresu metod aktywizacji studentów.

Wypowiedzi respondentów mogą również posłużyć jako wskazówki do ulepszenia procesu kształcenia. Sugerują, jakie zmiany lub regulacje należy wprowadzić, by poprawić efektywność kształcenia w formie zdalnej w przyszłości. Pozwalają także wykorzystać zdobyte doświadczenia i kompetencje cyfrowe nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć w tej formie również w okresie po ustąpieniu epidemii wirusa Sars-CoV-2.

V. Kompetencje przyszłości i trendy na rynku pracy

Współczesne organizacje funkcjonują w warunkach nieustannej zmiany. Jest to w znacznej mierze uwarunkowane przez procesy globalizacji, rozwój technologii, mobilność pracowników oraz skrócenie cyklu życia produktów, a często nawet samych przedsiębiorstw. W sytuacji, kiedy zarówno organizacja, jak i jej otoczenie ulegają ciągłym przeobrażeniom, ogromnego znaczenia nabierają wartości niematerialne (Salopek, 2006; Bassett-Jones, 2023). W tym kontekście w literaturze przedmiotu podkreśla się szczególną rolę kompetencji pracowników poszczególnych organizacji. Kompetencje i ich rozwój nie tylko mają znaczenie dla organizacji, lecz także wpływają na skuteczność funkcjonowania samych pracowników na gwałtownie zmieniającym się rynku pracy. To właśnie kompetencje pracowników, ich umiejętności i kreatywność stanowią często źródło przewagi nad konkurencją. Szczególnego znaczenia nabiera także zróżnicowanie kompetencji pracowników oraz szybkie starzenie się jednych kompetencji i pojawianie się nowych (Kramer, 2011; Crook i in., 2011).

Nadmienić należy, że w literaturze przedmiotu nie występuje jedna powszechnie zaakceptowana definicja „kompetencji pracowników”. Można spotkać wiele różnych koncepcji i podejść badawczych związanych zarówno z identyfikacją, jak i z pomiarem tego zjawiska. Dodatkowo, obok „kompetencji” często występują pojęcia bliskoznaczne, tj. „umiejętności”, „zdolności” i „kwalifikacje”, co w pewnej mierze wynika z przenoszenia osiągnięć naukowych pomiędzy dyscyplinami i krajami (Rakowska, 2007). Wg Armstronga kompetencje można także podzielić na behawioralne oraz funkcjonalne. Pierwsze związane są z zachowaniami potrebnymi w pracy, podczas gdy kompetencje funkcjonalne – ze specyficznymi umiejętnościami potrebnymi do pracy na danym stanowisku (za: Rakowska, Sitko-Lutek, 2015).

Wg Boyatzisa kompetencje można utożsamiać z cechami pracownika dobrze wykonującego swoją pracę (Boyatzis, 1982). Zatem na wyniki pracy wpływa wiele cech charakterystycznych jednostki, takich jak walory osobiste, motyw, posiadane doświadczenie, wiedza, umiejętności, wyobrażenia o sobie, postrzeganie swojej roli społecznej, potencjał, zdolność inicjowania zachowań prowadzących do skutecznego wykonywania zadań w miejscu pracy itp. (Tamże). Współcześnie kompetencje w podejściu behawioralnym najczęściej obejmują: wiedzę, umiejętności i postawy, które umożliwiają pracownikowi zachowywanie się w określony sposób (tj. kompetentny, skuteczny w danej sytuacji). Jest to szersza perspektywa niż prezentowana przez typowych behawiorystów, ponieważ zachowania pracownika są tu analizowane jako pozostające pod wpływem zarówno z czynników wewnętrznych, jak i zewnętrznych, tzn. środowiska (Rakowska, 2007; Rakowska, Sitko-Lutek, 2015).

W literaturze, obok kompetencji, często omawiane jest pojęcie „umiejętności pracowników”. Jest to pojęcie węższe (Oleksyn, 2006; Rakowska, 2007). Można przyjąć, że aby pracownik był kompetentny, powinien posiadać wiele cech umożliwiających mu przełożenie posiadanych umiejętności na skuteczne działanie (Antonacopoulou, Fitzgerald, 1996). Z punktu widzenia zarządzania zasobami ludzkimi oraz zarządzania ich zróżnicowaniem w organizacji ważnym pojęciem jest „potencjał kompetencyjny pracowników”. Określenie to można rozumieć jako „ogół cech i właściwości poszczególnych osób tworzących zasoby ludzkie, decydujących o ich aktualnej i przyszłej zdolności i gotowości do realizacji zadań przedsiębiorstwa, jak również o ich sile przetargowej na rynku pracy” (Pocztowski, za: Jamka, 2011, s. 225–226). W tym kontekście głównymi składnikami potencjału pracowników są: wiedza teoretyczna, umiejętności praktyczne, zdolności, zdrowie i motywacja do pracy. Składająca się one na jego wymiar jakościowy, natomiast „czas pozostawiania wymienionych elementów jakościowych potencjału pracy w dyspozycji danej firmy tworzy jego aspekt ilościowy” (Tamże).

Istotne jest również podkreślenie, że kapitał złożony z pracowników, ich doświadczeń, wiedzy i umiejętności charakteryzuje się dużą nietrwałością.

Kompetencje ulegają bowiem szybkiej dewaluacji, starzeją się, a co za tym idzie – wymagają inwestycji w doskonalenie (Rakowska, Sitko-Lutek, 2016; Łaguna i in., 2015; Urbancová, Hudáková, 2015). Jako główne czynniki zmian w zakresie wymogów kompetencyjnych i dezaktualizacji wielu umiejętności badacze wskazują obecne przemiany technologiczne, a w szczególności rozwój AI (z ang. *artificial intelligence* – sztuczna inteligencja), urządzeń mobilnych, pracę na odległość, mobilność pracowników, różnorodność grup pracowniczych oraz gwałtowną globalizację (Cohen, 2015; Jang, 2016; Cebrián i in., 2020).

Gwałtowny rozwój technologii, powiązany ze zmianami w zakresie sposobów i modeli pracy (m.in. elastyczność zatrudnienia, praca zdalna lub hybrydowa, organizacje wirtualne, różnorodność), spowodował, że w ostatnich latach, jak nigdy wcześniej, obserwowane jest wzrastające zapotrzebowanie na zmiany w zakresie kompetencji pracowników. W wielu branżach pracownicy „nie nadążają” kompetencyjnie za wymogami spowodowanymi przez gwałtowny rozwój technologii (Kwiatkowska-Ciotucha i in., 2021; Arendt, 2021). W badaniach dotyczących kompetencji w poszczególnych krajach Unii Europejskiej wyraźnie widać rozdzźwięk pomiędzy stopniem ucyfrowienia gospodarki a posiadanymi przez społeczeństwo kompetencjami cyfrowymi. Według danych Komisji Europejskiej (The Digital Economy and Society Index) w 2020 r. Polska zajęła 22. miejsce na 27 analizowanych krajów UE.

Nie ulega wątpliwości, że jesteśmy świadkami gwałtownych przemian na rynku pracy. Zdaniem autorów raportu PwC Polska (2018), *Rynek pracy przyszłości. Czynniki kształtujące rynek pracy do 2030 roku*, kluczowych jest 5 zaobserwowanych w badaniach metatrendów, tj.:

- szybki postęp w dziedzinie innowacji technologicznych;
- zmiany demograficzne;
- gwałtowna urbanizacja;
- zamiana układu sił między krajami rozwiniętymi a rozwijającymi się;
- niedobory surowców i zmiany klimatyczne.

Na uwagę zasługuje także raport *Future of Skills: Employment in 2030* (Pearson, 2020) opracowany na podstawie wyników badań zrealizowanych przez firmę Pearson we współpracy z fundacją Nesta i Oxford Martin School. Wśród kluczowych wniosków wynikających z opublikowanych analiz znaleźć można informację, iż do 2030 roku aż 90% znanych nam obecnie zawodów ulegnie dezaktualizacji, a większość z nich (70%) czeka „jedynie” lifting. Warto podkreślić, że 20% aktualnie istniejących stanowisk zniknie, ponieważ zostaną w pełni zmechanizowane. Jedynie 10% osób wykonuje obecnie zawód, na który zapotrzebowanie będzie w przyszłości wzrastać. Pojawią się także zupełnie nowe zawody, których jeszcze nie znamy. Wśród nowych trendów pojawią się (Tamże):

- idea zrównoważonego rozwoju, dzięki popularności której powstawać będą „zielone miejsca pracy”, a na znaczeniu zyskiwać będzie „zielony sektor gospodarki”;
- urbanizacja i uprzemysłowienie, które spowodują wyłonienie się wielu nowych, zróżnicowanych stanowisk pracy;
- nierówności społeczne, które mogą się jeszcze nasilać na wielu różnych płaszczyznach;
- zmiany polityczne, które powodować będą niepewność polityczną, co z kolei wpływa na zatrudnienie w branżach takich jak finanse, budownictwo, inżynieria, opieka zdrowotna;
- nowe technologie, powodujące zautomatyzowanie niektórych stanowisk pracy, ale też powstanie wielu nowych miejsc pracy dla ludzi;
- globalizacja przyczyniająca się do intensywnej integracji rynków pracy i wzrastającego zaawansowania produkcji;
- zmiany demograficzne – starzenie się społeczeństw połączone z dłuższym pozostawaniem w zatrudnieniu, które spowodują, że już niebawem w jednym miejscu pracy spotkać mogą się przedstawiciele trzech, czterech generacji, co do tej pory nigdy jeszcze nie miało miejsca.

Pandemia COVID-19 spowodowała kolejne istotne zmiany na rynku pracy, a co za tym idzie – w oczekiwaniach wobec kompetencji pracowników. Pandemia

doprowadziła do nagłego upowszechnienia pracy zdalnej, co z kolei wpływać może na przyspieszenie procesów automatyzacji i digitalizacji (Arendt, 2021). Jak wynika z opracowań, do wybuchu pandemii polska gospodarka cechowała się bardzo niskim poziomem automatyzacji. W 2019 r. liczba robotów wykorzystywanych w polskim przemyśle przypadająca na 10 tys. zatrudnionych osób wynosiła 46, przy średniej światowej 113. Jest to bardzo niska wartość – nawet w porównaniu z innymi krajami Europy Środkowo-Wschodniej (Tamże).

W związku z obserwowanymi aktualnie trendami – takimi jak zmieniające się środowiska pracy (outsourcing, większa elastyczność, dzielenie się zadaniami), nowe narzędzia komunikacji i globalne skomunikowanie, masowa komputeryzacja, inteligentne maszyny i systemy – warto mówić o raczej o nowych zadaniach, a nie o nowych zawodach. „Prawdopodobne jest przewartościowanie pojęcia rynek pracy, czy wręcz zastąpienie go pojęciem rynek zadań” (Tamże). Pojawiać się będzie zapotrzebowanie na wykonanie określonej grupy zadań, a nie na pracownika w rozumieniu osoby zatrudnionej w ramach umowy o pracę (Shelest-Szumilas, 2022). Już teraz widać zainteresowanie tzw. mikropracami (z ang. *micro jobs*), które obejmują niewielkie, krótkotrwałe zadania, często wykonywane z domu, online. Tego typu prace dają dużą swobodę i elastyczność, zaś wynagrodzenie otrzymywane jest właściwie od razu po wykonaniu zadania, nawet w tym samym dniu.

W obliczu prognozowanych zmian można spodziewać się, że część zadań będzie automatyzowana, wykonywana wyłącznie przez maszyny. Przykładem może być chatbot, z którym już teraz spotykamy się często, np. w obsłudze klienta (odpowiada na pytania, jest doradcą, aktywnie wspiera procesy, np. wypełniania formularza). Aktualnie pojawia się coraz więcej nowych narzędzi AI, które, wchodząc do powszechnego użytku, powodują dezaktualizację kompetencji. Wymienić należy ChatGPT, DALL-E i wiele innych.

Prognozuje się, iż pojawią się także nowe miejsca pracy, w wyniku czego znaczna część z osób, które obecnie się uczą, będzie w przyszłości pracować w zawodach,

które jeszcze nie istnieją. Jeśli chodzi o sektory, prognozuje się, że wzrośnie zatrudnienie:

- w sektorach wymagających wysokich kwalifikacji;
- tam, gdzie praca nie jest rutynowa;
- w powstającym sektorze zielonej gospodarki.

W tej sytuacji szczególnego znaczenia nabywa pojęcie kompetencji przyszłości (zwanymi także kompetencjami dla gospodarki 4.0). Zmiany w zatrudnieniu spowodowane są przede wszystkim takimi czynnikami jak charakter pracy i wykonywanych zadań, formy zatrudnienia i organizacji pracy oraz struktura zatrudnienia i profile kompetencji (Tamże).

Zatem wskazanie zestawu kompetencji, które będą wystarczające do skutecznego funkcjonowania w niezwykle zmiennych nowych warunkach transformującej się gospodarki jest niezwykle trudne. Wielu autorów podejmuje się jednak tego zadania, proponując koncepcje kompetencji przyszłości takie jak kompetencje cyfrowe (Calvani i in., 2009; Van Laar i in., 2017). Są one niezwykle złożone i przenikają różne obszary życia człowieka: dotyczą zarówno pracy i nauki, jak i codziennego funkcjonowania (Shelest-Szumilas, 2022). Na zlecenie Komisji Europejskiej opracowano model DigComp (*Digital Competence Framework*), który zawiera ramy odniesienia i opisy kompetencji cyfrowych konsumentów, podzielonych na pięć obszarów (informacja, komunikacja, tworzenie treści, bezpieczeństwo, rozwiązywanie problemów). Wg twórców modelu kompetencje cyfrowe konsumentów to „kompetencje, których konsumenci potrzebują, aby aktywnie, bezpiecznie i asertywnie funkcjonować na rynku cyfrowym” (Brečko, Ferrari, 2016; Fielder i in., 2016). Ministerstwo Cyfryzacji, podkreślając ważną rolę kompetencji cyfrowych, wskazuje, że stanowią one „harmonijną kompozycję wiedzy, umiejętności i postaw umożliwiających życie, uczenie się i pracę w społeczeństwie wykorzystującym technologie cyfrowe” (Ministerstwo Cyfryzacji, 2020). Tym samym kompetencje cyfrowe zostały zdefiniowane jako kompetencje informatyczne, informacyjne oraz funkcjonalne (Tamże).

Zdaniem ekspertów kompetencje cyfrowe są niezwykle ważne, ale to nie jedyne oczekiwania wobec pracowników przyszłości. Oprócz nich wielu specjalistów podkreśla bowiem znaczenie kompetencji miękkich – społecznych oraz poznawczych.

Kompetencje społeczne związane są z takimi obszarami jak:

- inteligencja społeczna, emocjonalna, empatia;
- komunikatywność, współpraca z innymi, budowanie relacji i zaufania;
- umiejętność adaptacji do wymogów globalnego rynku pracy, m.in. działanie w różnorodnych zespołach, otwartość na różnice kulturowe, kompetencje językowe itp. (Pocztowski, Sitko-Lutek, Rakowska, 2021).

Kompetencje społeczne umożliwiają pracownikom skuteczne komunikowanie się, współpracę, rozwiązywanie konfliktów, prowadzenie negocjacji czy też budowanie trwałych relacji i zaufania. W tej grupie znajdują się także umiejętności związane z funkcjonowaniem w różnorodnych zespołach (Sitko-Lutek, Jakubiak, 2020).

Z kolei kompetencje poznawcze obejmują m.in.:

- uczenie się, dzielenie się wiedzą, współpracę projektową, elastyczność;
- kreatywność, krytyczne myślenie, rozwiązywanie złożonych problemów.

Tego typu kompetencje umożliwiają pracownikom szybkie przyswajanie informacji, sprawną adaptację do nowych okoliczności, jak również skuteczne funkcjonowanie w świecie informacji (Shelest-Szumilas, 2022).

Z raportu Platformy Przemysłu Przyszłości wynika, że kompetencje przyszłości oznaczają „zdolności do podejmowania określonych działań i wykonywania zadań z zastosowaniem efektów uczenia się oraz własnych doświadczeń, które zostały przez danego pracownika nabyte intencjonalnie oraz nieintencjonalnie”

(Strojny i in., 2021, s. 14). Wyłoniono przy tym trzy kluczowe obszary funkcjonalne kompetencji:

- kognitywne – wiedza teoretyczna związana z daną specjalizacją zawodową, w tym: nieszablonowe myślenie i kreatywna adaptacja rozwiązań, umiejętności analityczne z wykorzystaniem technologii, umiejętność analizy i oceny ryzyka, odpowiedzialne podejmowania decyzji;
- funkcjonalne – umiejętności praktyczne związane z daną specjalizacją zawodową, niezbędne do realizacji zadań, np. umiejętność zarządzania przeciążeniem informacyjnym, umiejętność programowania, umiejętność integracji stanowisk zrobotyzowanych;
- społeczne – postawy i zachowania w interakcjach oraz zdolność do przyswajania wiedzy, zdobywania nowych kompetencji oraz samorozwoju, gdzie największe znaczenie ma obecnie umiejętność uczenia się przez całe życie (Tamże).

Warto w tym miejscu podkreślić niezwykle ważną rolę, jaką wobec tych wyzwań kompetencyjnych powinien pełnić system edukacji. W obliczu obserwowanych zmian gospodarczych wzrastają także oczekiwania wobec instytucji edukacyjnych. Ich rolą jest bowiem „jak najlepsze przygotowanie absolwentów do radzenia sobie z zadaniami, które czekają ich w pracy zawodowej” (Arendt, 2021, s. 13). Trwają wzmożone dyskusje naukowców i praktyków na temat przyszłości edukacji, która powinna sprostać nieustannie zmieniającym się oczekiwaniom gospodarki 4.0. Od systemu edukacyjnego oczekuje się wykorzystywania potencjału technologii cyfrowych i wspierania procesu uczenia się przez całe życie (Hussin, 2018; Sitko-Lutek, Jakubiak, 2016). Podkreśla się zwłaszcza wymogi wobec szkół wyższych, które, zdaniem specjalistów, powinny dążyć do indywidualizacji oferty edukacyjnej, ukierunkowania na potrzeby studenta, interdyscyplinarności w zakresie badań naukowych i edukacji, tworzenia przestrzeni do aktywnego uczenia się studentów (Wallner i in., 2016). Kluczowe staje się tu określenie funkcji nauczyciela akademickiego, który w nowej rzeczywistości powinien raczej pełnić rolę mentora

towarzyszącego studentowi w rozwoju niż tradycyjnego eksperta w danej dziedzinie.

Literatura

Andrzejczak, A. (red.) (2022). *Rozwój kompetencji dla gospodarki 4.0*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe FNCE.

Antonacopoulou, E.P., Fitzgerald, L. (1996). Reframing Competency in Management Development. *Human Resource Management Journal*, 6(1), 27–48. <https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.1996.tb00395.x>

Arendt, Ł. (2021). Zmiana technologiczna na polskim rynku pracy w kontekście pandemii COVID-19. *Polityka Społeczna*, 565(4), 8–15. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.2408>

Bassett-Jones, N. (2023). *Strategic Human Resource Management*. New York: Routledge.

Boyatzis, R.E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. Hoboken: Wiley. <https://www.wiley.com/en-us/The+Competent+Manager%3A+A+Model+for+Effective+Performance-p-9780471090311>

Brečko, B., Ferrari, A. (2016). The Digital Competence Framework for Consumers. *Joint Research Centre Science for Policy Report*. <https://doi.org/10.2791/838886>

Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M. (2009). Assessing Digital Competence in Secondary Education. Issues, Models and Instruments. *Issues in Information and Media Literacy: Education, Practice and Pedagogy*, 2, 153–172.

Cebrián, G., Junyent, M., Mulà, I. (2020). Competencies in Education for Sustainable Development: Emerging Teaching and Research Developments. *Sustainability*, 12(2), 579.

Cohen, D.J. (2015). HR Past, Present and Future: A Call for Consistent Practices and a Focus on Competencies. *Human Resource Management Review*, 25(2), 205–215.

Crook, T.R., Todd, S.Y., Combs, J.G., Woehr, D.J., Ketchen Jr, D.J. (2011). Does Human Capital Matter? A Meta-Analysis of the Relationship Between Human Capital and Firm Performance. *Journal of Applied Psychology*, 96(3), 443–456.

Ejsmont, K. (2021). The Impact of Industry 4.0 on Employees – Insights from Australia. *Sustainability*, 13(6), 3095.

European Commission (2021, 21 czerwca). The Digital Economy and Society Index (DESI). *European Commission*. Pobrane z: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi> (9.08.2023).

Fielder, A., Vuorikari, R., Rodríguez-Priego, N., Punie, Y. (2016). Background Review for Developing the Digital Competence Framework for Consumers. A Snapshot of Hot-Button Issues and Recent Literature. *JRC Technical Reports*. <https://doi.org/10.2791/780656>

Hussin, A.A. (2018). Education 4.0 Made Simple: Ideas for Teaching. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(3), 92–98.

Jamka, B. (2011). *Czynnik ludzki we współczesnym przedsiębiorstwie. Zasób czy kapitał? Od zarządzania kompetencjami do zarządzania różnorodnością*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

Jang, H. (2016). Identifying 21st Century STEM Competencies Using Workplace Data. *Journal of Science Education and Technology*, 25, 284–301.

Kramer, M.R. (2011). Creating Shared Value. *Harvard Business Review*, 89(1/2), 62–77.

Kwiatkowska-Ciotucha, D., Załuska, U., Grześkowiak, A., Jakubiak, M. (2021). *Kompetencje w logistyce w świetle aktualnych wyzwań*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.

Łaguna, M., Purc, E., Razmus, W., Błaszczyk, M., Gawrońska, K. (2015). Podejmowanie szkoleń a kultura i klimat organizacyjny. *Organizacja i Kierowanie*, 167(2), 141–154.

Ministerstwo Cyfryzacji (2020, 23 stycznia). Kompetencje cyfrowe. *Serwis Rzeczypospolitej Polskiej*. Pobrane z: <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/kompetencje-cyfrowe> (9.08.2023).

Oleksyn, T. (2006). *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.

Pearson (2020). *Future of Skills: Employment in 2030*. Pearson. Pobrane z: <https://futureskills.pearson.com/research/assets/pdfs/media-pack.pdf> (9.08.2023).

Pocztowski, A., Sitko-Lutek, A., Rakowska, A. (2021). *Zarządzanie zasobami ludzkimi w Polsce. Ewolucja i współczesność*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

PwC Polska (2018). *Rynek pracy przyszłości. Czynniki kształtujące rynek pracy do 2030 roku*. PWC Polska. Pobrane z: <https://www.pwc.pl/pl/publikacje/2018/rynek-pracy-przyszlosci-raport-pwc-2018.html> (9.08.2023).

Rakowska, A. (2007). *Kompetencje menedżerskie kadry kierowniczej we współczesnych organizacjach*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Rakowska, A. (2021). Kompetencje przyszłości i zatrudnialność w dobie cyfryzacji. W: A. Pocztowski, A. Sitko-Lutek, A. Rakowska (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi w Polsce. Ewolucja i współczesność*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

Rakowska, A., Sitko-Lutek, A. (2016). Kluczowe kompetencje pracowników przyszłości w opinii ekspertów międzynarodowych – wyniki badań. *Research Papers of the Wrocław University of Economics*, 429, 173–185.

Rakowska, A., Sitko-Lutek, A. (2015). *Employees' Competence Potential from the Perspective of HR Diversity Management – Results of Pilot Study*. (paper presented at the conference: Annual 15th EURAM Conference, 17–20 June 2015, Warsaw).

Salopek, J.J. (2006). Leadership for a New Age. *T+D*, 60(6), 22–23.

Shelest-Szumilas, O. (2022). Praca i kompetencje w gospodarce 4.0. W: A. Andrzejczak (red.). *Rozwój kompetencji dla gospodarki 4.0*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe FNCE.

Sitko-Lutek, A., Jakubiak, M. (2016). Skills and Learning Styles of Innovative Companies' Employees. *International Journal of Management, Knowledge and Learning*, 5(2), 189–200.

Sitko-Lutek, A., Jakubiak, M. (2020). Methods of Employee Development in the Context of Diversity. *International Journal of Innovation and Learning*, 27(2), 197–211.

Strojny, P., Nowak, P., Hetmańczyk, M., Malaka, J., Skrzek, K. (red.) (2021). Standardy kształcenia kompetencji przyszłości, *Platforma Przemysłu Przyszłości*. Pobrane z: https://przemyslprzyszlosci.gov.pl/uploads/2022/06/raport062022_fppp.pdf (9.08.2023).

Urbancová, H., Hudáková, M. (2015). Employee Development in Small and Medium Enterprises in the Light of Demographic Evolution. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, 63(3), 1043–1050.

Van Laar, E., Van Deursen, A.J., Van Dijk, J.A., & De Haan, J. (2017). The Relation between 21st-Century Skills and Digital Skills: A Systematic Literature Review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577–588.

Wallner, T., Wagner, G., Costa, Y.J., Pell, A., Lengauer, E., & Halmerbauer, G. (2016). *Academic Education 4.0. in International Conference on Education and New Developments*. Lisbon: World Institute for Advanced Research and Science.

Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Tekst mający znaczenie dla EOG. 2018/C 189/01 (Dz.U.UE C z dnia 4 czerwca 2018 r.).

VI. Oczekiwane kompetencje nauczyciela akademickiego

Analizę oczekiwanych kompetencji nauczyciela akademickiego warto rozpocząć od stwierdzenia, że „w każdym zawodzie ludzie stają się profesjonalistami przy odpowiednim przygotowaniu. Przygotowanie takie jest czasochłonne i często także kosztowne. [...] We wszystkich zawodach droga dojścia do profesjonalizmu jest długa (około 10 lat) i wymagająca nieustannego doskonalenia wiedzy i umiejętności” (Szulc, 2015).

Jako że profesji nauczyciela akademickiego przypisywane jest szczególne znaczenie w rozwoju danego społeczeństwa, jego **rola jest wielowymiarowa**. Zgodnie z koncepcją Wenty wyodrębnić można cztery płaszczyzny działalności nauczyciela akademickiego:

- kształcenie studentów, traktowane jako przekazywanie wiedzy przedmiotowej i jej egzekwowanie;
- socjalizację i wychowanie studentów;
- planowanie i organizowanie zadań dydaktycznych oraz badań naukowych;
- upowszechnianie nauki i wdrażanie wyników z badań naukowych do praktyki (Wenta, 2006).

Nauczyciel akademicki najczęściej jest naukowcem, dydaktykiem, promotorem, menedżerem, mentorem i wychowawcą-mistrzem. Nie dziwi zatem, że oczekiwania wobec nauczyciela akademickiego są różnorodne w zależności od grupy interesariuszy. Studenci, kandydaci na studia, absolwenci, współpracownicy, władze uczelni, wydziałów, instytutów oraz pracodawcy jako interesariusze zewnętrzni spodziewają się, że będzie on w maksymalnym stopniu realizował odmienne zadania, często wykonywane w tym samym

czasie. Jednocześnie nauczyciel akademicki odczuwa indywidualne potrzeby związane z rozwojem zawodowym i osobistym. Ta wielość oczekiwań wyraźnie pokazuje, jak różnorodnych, a czasem wręcz wykluczających się umiejętności wymaga bycie nauczycielem akademickim (Sajdak, 2015). **Oczekiwania kreują nauczyciela szerokich horyzontów**, a nie wąsko wyspecjalizowanego pracownika. Nauczyciel, niezależnie od poziomu edukacji, organizuje proces nauczania i wychowania, uczy życia w aspekcie poznawczym i praktycznym, wspiera rozwój osobowy, kształtuje społecznie akceptowane postawy, uczestniczy w procesie diagnostycznym, sprawuje opiekę, współpracuje z otoczeniem zewnętrznym, dokonuje oceny osiągnięć własnych i swoich uczniów, ale też analizy trudności edukacyjnych, organizuje własny warsztat pracy, planuje rozwój zawodowy oraz szeroko rozumianą efektywną działalność (Banach, 2004). Do realizacji tych wszystkich zadań nie wystarcza posiadanie predyspozycji do bycia nauczycielem akademickim. Bardzo ważne jest rozwijanie niezbędnych kompetencji, które stanowią rezultat procesu uczenia się i odpowiedniego przygotowywania do podejmowania sprawnego działania. Są one nabywane i mierzalne (Bartkowicz i in., 2007).

Konieczne jest też podkreślenie pożądanej u każdego nauczyciela, w tym nauczyciela akademickiego, postawy refleksyjnego praktyka, która polega na ciągłym poddawaniu analizie warsztatu pracy oraz własnych zachowań w kontekście zakresu oddziaływania na uczestników procesu nauczania/uczenia się (Brzezińska, 2008). Refleksyjny praktyk to rzetelnie wykształcony i samodzielnie myślący człowiek, działający na rzecz budowania w innych ludziach mądrości i kompetencji zmiany świata społecznego. Jest on zatem jednocześnie transformatywnym intelektualistą (Giroux, 1988).

Kompetencje są zdolnością i gotowością danej osoby do wykonania zadań na oczekiwanym poziomie. Na zadania te składają się: wiedza, sprawności, umiejętności, rozumienie i pragnienia (Dudzikowa, 1994; Czerepaniak-Walczak, 1997b; Kwiatkowska, 2008). Charakterystyczną cechą kompetencji jest to, że stanowią kategorię podmiotową, czyli są właściwością określonej osoby,

ujawniającą się w działaniu, w jej relacji ze środowiskiem. Nie są stałe, lecz zmieniają się wraz z rozwojem jednostki (Strykowski i in., 2003; Lamri, 2021). Człowiek kompetentny jest profesjonalistą i specjalistą w określonej dziedzinie.

Pod pojęciem kompetencji nauczyciela rozumiemy pewną strukturę poznawczo-osobowościową, złożoną z wiedzy, umiejętności, dyspozycji, postaw i wartości niezbędnych do skutecznego osiągnięcia założonych celów zawodowych, prawidłowego wykonywania zadań, utrzymywania wewnętrznej motywacji do pracy, kształtowania adekwatnych wyobrażeń o samym sobie i pełnionych rolach (Dylak, 1995; Szempruch, 2001; Orlińska-Gondor, 2006).

Z kolei **kwalfikacje do wykonywania zawodu nauczyciela** należy rozumieć jako składową część kompetencji. Można je udokumentować certyfikatem, dyplomem lub zaświadczeniem. Przyjmują więc formalne miary wymaganego minimum w realizacji zadań zawodowych, zaś kompetencje stanowią swoiste zasoby intrapersonalne wykorzystywane w pracy, które zapewniają sukces (Szupięto, 2010).

Szybko następujące przemiany gospodarcze, technologiczne i społeczne zmuszają każdego nauczyciela do refleksji nad koncepcją nauczania i uczenia się oraz przejścia od przechowywania (dążenia do gromadzenia wiedzy) do przepływu (ciągłego odnawiania wiedzy). Kluczową umiejętnością staje się zatem zdolność „uczenia się uczenia”, która to pozwala na utrzymanie wysokiej jakości posiadanych kompetencji i ciągłe doskonalenie (Lamri, 2021).

Nauczyciel akademicki posiada **kompetencje osobiste i profesjonalne**.

Pierwsze z nich wykorzystuje w życiu codziennym, ale niezbędne są one także do skutecznego wykonywania obowiązków zawodowych. Natomiast z kompetencji profesjonalnych korzysta w pracy zawodowej, której specyfika wyznacza ich zakres (Pankowska, 2016).

Maria Czerepaniak-Walczak (1997a, s. 90) wyróżnia cztery rodzaje kompetencji **zawodowych nauczyciela**:

- Kompetencje wyjściowe – stanowiące warunek podejmowania i wykonywania podstawowych zadań. Z tego względu wymagają one stałego doskonalenia.
- Kompetencje dojrzałe – niezbędne podczas realizacji bieżących zadań zawodowych. Dają one nauczycielowi poczucie pewności siebie i profesjonalizmu zawodowego.
- Kompetencje do zmiany – będące gotowością do akceptacji innowacyjności w zakresie radzenia sobie ze stresem oraz rozwiązywania konfliktów.
- Kompetencje rdzeniowe – związane są z otwartością nauczyciela, gotowością do zmiany, a także dokonywaniem krytycznej oceny.

Od nauczyciela akademickiego zatrudnionego na UMCS oczekuje się stałego doskonalenia wszystkich powyższych kompetencji, które zapewniają mu skuteczne wykonywanie stawianych przed nim zadań wynikających z różnorodnych ról zawodowych. Jest to zgodne z artykułem 115 Prawa o szkolnictwie wyższym i nauce: „Nauczyciel akademicki jest obowiązany do uczestniczenia w pracach organizacyjnych na rzecz uczelni oraz stałego podnoszenia kompetencji zawodowych” (Dz.U. z 2022 r. poz. 574, z późn. zm.).

Kompetencje nauczyciela akademickiego UMCS zakwalifikowano do kilku grup.

Pierwsza grupa to **kompetencje merytoryczne z zakresu szczególnych potrzeb i różnorodności**, które obejmują pracę z osobami ze szczególnymi potrzebami, w tym z osobami z niepełnosprawnościami; pracę ze studentami w kontekście różnorodności (antydiskryminacja i edukacja włączająca); kompetencje językowe w mowie i piśmie, w tym języki obce; prawo własności intelektualnej w pracy ze studentem; umiejętność posługiwania się językiem adekwatnym do celów i możliwości komunikacji (w tym ETR – językiem prostym do czytania – w kontekście osób ze specjalnymi potrzebami); znajomość zasad projektowania uniwersalnego. Są one przedstawione w szerokim ujęciu, gdyż obecna rzeczywistość edukacyjna wymaga od nauczyciela akademickiego nie

tylko opanowania i swobodnego poruszania się po treściach nauczania, ale i rozszerzenia wiedzy przedmiotowej o zagadnienia z innych dziedzin. Biorąc pod uwagę szczególne potrzeby edukacyjne studentów, nauczyciel powinien posiadać podstawową wiedzę z zakresu diagnozowania i pracy z osobami z różnego rodzaju zaburzeniami, niepełnosprawnościami, a także z członkami innych nacji i kultur. Wiedza dotycząca projektowania działań i sposobu komunikowania się z różnymi grupami ludzi, a także elastyczność jej dostosowywania w szybko zmieniającej się rzeczywistości to obecnie jedne z ważniejszych kompetencji.

Drugą grupę stanowią **kompetencje dydaktyczne** które wyrażają się w skutecznym planowaniu, organizowaniu, realizacji, kontroli i ocenie procesu kształcenia przez nauczyciela akademickiego. Kompetencje te obejmują umiejętności właściwego planowania i przygotowywania zajęć (precyzowanie celów, przestrzeganie zasad uczenia się motywacji, przygotowywanie scenariuszy, konspektów zajęć). Proces kształcenia przynosi tym lepsze efekty, w im większym stopniu nauczyciel akademicki zna i uwzględnia określone prawidłowości przyswajania wiedzy i umiejętności, wynikające z podmiotowych możliwości studentów (style i techniki uczenia się, uczenie się na podstawie doświadczenia, bardziej znane jako cykl Kolba). Kompetentny metodycznie nauczyciel akademicki realizuje kształcenie, wykorzystując metody nauczania zarówno o charakterze podającym, poszukującym, jak i aktywizującym (np. wykład, dyskusja, *case study*, metody kreatywne, metody symulacyjne, metoda projektów, mapy mentalne), które każdorazowo powinny być dostosowane do celów zajęć, nauczanych treści oraz stylów uczenia się studentów. Uwzględnia także inne rozwiązania metodyczne, wykorzystując m.in. różne techniki zachęcające studentów do aktywności, np. tutoring czy mentoring, a także pracę w parach czy grupach, dzięki czemu studenci mają okazję do aktywnego współtworzenia procesu uczenia się oraz współdecydowania o procesie uczenia się oraz uczenia się od siebie.

Istotnym elementem warsztatu pracy nauczyciela akademickiego są **kompetencje informacyjno-medialne**, które wyrażają się w sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł wiedzy do wspomagania procesów nauczania/uczenia się,

jak również w umiejętności krytycznego myślenia, wyszukiwania, selekcji oraz oceny informacji. Niezwykle ważne są **kompetencje cyfrowe**, w tym znajomość i umiejętność wykorzystania nowoczesnych, innowacyjnych metod i technologii w dydaktyce. Analizowana grupa kompetencji informacyjno-medialnych obejmuje także umiejętności inspirowania i podtrzymywania motywacji studentów do ogólnego i kierunkowego rozwoju, w tym do samodzielności poznawczej oraz do odpowiedzialności za wyniki pracy.

Istotnym ogniwem procesu kształcenia jest kontrolowanie i ocenianie, dlatego nauczyciel akademicki powinien umiejętnie posługiwać się różnymi narzędziami pomiaru osiągnięć studentów i procedurami ich oceniania oraz przedstawiać wyniki ewaluacji (Strykowski i in., 2003; Dziedziczak-Foltyn, 2006; Hamer, 2010; Petty, 2010). Podstawowym narzędziem pracy nauczyciela, pomimo wykorzystywania różnorodnych mediów, ciągle pozostaje głos, dlatego podczas mówienia szczególną rolę odgrywa oddychanie (prawidłowe gromadzenie powietrza), fonacja (strumień powietrza wprawiający w drgania struny głosowe), rezonans (wzmacniania powstałego dźwięku w jamie gardłowej, ustnej i nosowej) i artykulacja (im sprawniejszy aparat mowy, tym lepsza jakość wytworzonego dźwięku, czyli artykułowanych głosek). Umiejętność modulowania głosu, dzięki wykorzystaniu jego natężenia i wysokości, sprzyja wzrostowi jakości przekazu prezentowanych treści przez nauczyciela akademickiego.

Kolejną grupę stanowią **kompetencje społeczne i wychowawcze**, które można określić również kompetencjami psychologiczno-pedagogicznymi. Obejmują one umiejętności komunikacyjne nauczyciela akademickiego, które wyrażają się w skuteczności zachowań językowych w procesie kształcenia oraz w kontaktach ze studentami. Na efektywną komunikację składają się następujące działania: przekazywanie wiadomości (to m.in. kultura języka, umiejętność wykorzystania różnych technik dyskursywnych opartych na dialogu edukacyjnym, mowa ciała, umiejętność prezentacji i autoprezentacji), odbieranie wiadomości (aktywne słuchanie studentów i empatyczne rozumienie intencji i treści ich wypowiedzi) oraz przekazywanie informacji zwrotnej (pomaga uniknąć nieporozumień i zakłóceń

w komunikacji, jak np. nieuwzględnianie możliwości studentów, sprzeczność języka ciała ze słowami, przedwczesna interpretacja motywów czy filtr percepcyjny). To wreszcie doskonalenie przez nauczyciela akademickiego poprawności i jednoznaczności własnych zachowań językowych (etyka mowy) i rozwijanie tych umiejętności u studentów (Strykowski i in., 2003; Dziedziczak-Foltyn, 2006; Hamer, 2010; Lamri, 2021). Budowaniu i utrzymaniu dobrych relacji ze studentami, bez uległości, agresywności czy manipulacji, sprzyjają umiejętności asertywnego zachowania nauczyciela akademickiego. Należy pamiętać, że asertywność nie jest tylko umiejętnością odmawiania czy szczerego mówienia prawdy – to także postawa bezpośredniego wyrażania opinii z uszanowaniem praw i poglądów własnych oraz innych osób; to umiejętność rozumienia własnych potrzeb, oczekiwań i możliwości, a także świadomość własnych emocji i umiejętność panowania nad nimi w procesie komunikowania się (Inglot-Kulas, 2014).

Świat, w którym żyjemy, stawia przed nami coraz więcej wyzwań. W radzeniu sobie z problemami i nowymi sytuacjami człowiekowi pomaga kreatywność. Jest ona bardzo ważna podczas nauki i przyswajania wiedzy. Kreatywny nauczyciel to również kreatywni studenci. Stwarzanie podczas zajęć okazji do przekształcania w sposób oryginalny tego, co już istnieje albo wytwarzania czegoś nowego, buduje pewność siebie, rozwija otwartość na innych ludzi oraz umiejętność przyjmowania nawet odległej dla siebie perspektywy. Dzięki temu studenci zdecydowanie łatwiej odnajdują się w sytuacjach wymagających współpracy. Nauczyciel kreatywny w trakcie prowadzenia zajęć stara się zachęcać studentów do rozważania nowych i nietypowych rozwiązań, przyjmowania różnych punktów widzenia problemu, m.in. poprzez wzbudzanie dysonansu lub konfliktu poznawczego (wskazywanie na zaskakujące, absurdalne lub paradoksalne aspekty treści, wyjątki od reguły, kierowanie uwagi na elementy niezwykłe i odległe od codziennych doświadczeń) (zob. Brophy, 2012; Szmidt, 2013).

Ponadto w ramach kompetencji społecznych i wychowawczych wymienić możemy:

- **umiejętność zarządzania emocjami** – powiązaną z kompetencjami takimi jak rozumienie własnych stanów emocjonalnych i emocji innych osób, dostosowanie ich do sytuacji i rozmówcy, a także odpowiednie wykorzystanie w procesie nauczania/uczenia się w celu pobudzenia motywacji studentów do nauki czy zwiększenia koncentracji uwagi;
- **empatię** – czyli „aktywne zainteresowanie” studentami, ich sprawami, rozumienie emocji i przewidywanie przyszłych reakcji. Empatia służy poprawie funkcjonowania relacji międzyludzkich w zakresie ich jakości, głębi i intensywności (Lewicka-Zelent, Pytka, 2020);
- **umiejętność radzenia sobie ze stresem** – obecność licznych stresorów w pracy nauczyciela akademickiego to zjawisko powszechne, co wynika ze specyfiki zawodu (m.in. osobista odpowiedzialność za kształcenie studentów, konieczność publikowania w czasopiśmiech wysokopunktowanych, presja czasu, wielość obowiązków), dlatego znajomość strategii radzenia sobie ze stresem (strategie oparte na emocjach, strategie oparte na problemie) i podejmowanie efektywnej pracy pomimo wystąpienia czynników stresotwórczych stanowią istotną kompetencję współczesnego nauczyciela (zob. Syper-Jędrzejak, 2014);
- **umiejętność radzenia sobie z syndromem wypalenia zawodowego** – dynamiczne przemiany cywilizacyjne przyczyniają się do wzrostu natężenia czynników wywołujących stres, w rezultacie prowadząc do braku satysfakcji z wykonywanej pracy, chronicznego zmęczenia, a nawet wyczerpania psychicznego. Szczególnego znaczenia nabierają w tym obszarze umiejętności utrzymania równowagi między życiem zawodowym i osobistym, wyznaczania realistycznych celów zawodowych, określania jasnych granic, rozpoznawania własnych ograniczeń, postrzegania pojawiających się problemów z różnych perspektyw, co przeciwdziała rutynie (Majchrzak, 2011; Sęk, 2012);
- **umiejętność rozwiązywania konfliktów w sposób konstruktywny** – to umiejętność szybkiego identyfikowania symptomów konfliktów, rozwiązywania ich m.in. na drodze mediacji czy negocjacji, a także

wdrażanie skutecznych strategii w celu zapobiegania im z wykorzystaniem dotychczasowych doświadczeń w tym obszarze (refleksyjny praktyk);

- **umiejętność radzenia sobie z sytuacjami trudnymi** – wymaga od nauczyciela akademickiego nie tylko umiejętności rozpoznania stresu i radzenia sobie z własnymi emocjami, lecz także umiejętności związanych z podejmowaniem decyzji, zarządzaniem ludźmi i skutecznym komunikowaniem się z nimi;
- **umiejętność zarządzania czasem** – na które składa się m.in. umiejętność określenia priorytetów i wyznaczania celów, radzenia sobie ze „złodziejami czasu”, czyli czynnikami o charakterze endo- i egzogennym obniżającymi efektywność wykorzystania czasu. Można wymienić wiele korzyści wynikających z umiejętnego zarządzania czasem, zaczynając od zwiększonej efektywności i produktywności, szybszego osiągnięcia celów zawodowych i prywatnych, lepszej organizacji własnej pracy, poprzez większą satysfakcję z wykonywanej pracy, motywację i kreatywność, mniejszy stres, łatwiejsze zaplanowanie długoterminowych zadań, aż po większą ilość czasu dla siebie (Sierpińska, 2013);
- **umiejętność radzenia sobie ze zjawiskiem przemocy i agresji** – w praktyce akademickiej nauczyciel rzadko spotyka się z przejawami agresji bezpośredniej, częściej jest to agresja bierna albo kontakt z ofiarą przemocy. Dlatego musi rozumieć mechanizm przemocy i jej formy, posiadać umiejętność działania w tego typu sytuacji trudnej, a także umiejętność niesienia wsparcia osobom po obu stronach tego zjawiska, osobie doświadczającej i stosującej przemoc.

Wśród oczekiwanych kompetencji nauczyciela akademickiego pracującego na UMCS wymienić należy **kompetencje moralne**, na które składa się znajomość powinności etycznych w stosunku do studentów, umiejętność pogłębionej refleksji moralnej przy ocenie konkretnych sytuacji wyboru, współodpowiedzialność moralna za rozwój studentów. Kompetencje te niewątpliwie pełnią funkcję czynnika wpływającego na świadomość zawodową nauczyciela, weryfikującego swoje „Ja” zawodowe (Dziedziczak-Foltyn, 2006; Madalińska-Michalak, 2021).

Jak słusznie zauważa Joanna Madalińska-Michalak (Tamże): „Wartość etyki zawodu nauczyciela najpełniej uzewnętrznia się w przymiotach nauczyciela, jego postawach, zachowaniu, działaniu i jakości tego działania”.

Szybkie tempo zmian technologiczno-kulturowych sprawia, że w pracy nauczyciela, niezależnie od szczebla edukacji, szczególnego znaczenia nabierają **kompetencje autoedukacyjne**, które wiążą się z jego rozwojem zawodowym i w praktyce realizują koncepcję uczenia się przez całe życie (ang. *lifelong learning*). Nauczyciel akademicki winien kształtować „swoją osobowość zawodową poprzez samokształcenie, ciągłe podwyższanie kwalifikacji, doskonalenie własnego warsztatu, udział w badaniach (naukowych, metodycznych), podejmowanie działań innowacyjnych, poszukiwanie nowych terenów i wyzwań w pracy dydaktyczno-wychowawczej” (Strykowski i in., 2003).

Zgodnie z art. 115 Prawa o szkolnictwie wyższym i nauce nauczyciel akademicki może być pracownikiem:

- 1) dydaktycznym, do którego obowiązków należy kształcenie i wychowywanie studentów lub uczestniczenie w kształceniu doktorantów;
- 2) badawczym, który jest zobowiązany do prowadzenia działalności naukowej lub uczestniczenie w kształceniu doktorantów;
- 3) badawczo-dydaktycznym, który obok prowadzenia działalności naukowej zobligowany jest do kształcenia i wychowywania studentów lub uczestniczenia w kształceniu doktorantów (Dz.U. z 2022 r. poz. 574, z późn. zm.).

Dlatego, zwłaszcza w przypadku tych dwóch ostatnich grup pracowników akademickich, szczególnego znaczenia nabierają **kompetencje badawcze**, które obejmują:

- umiejętności związane z przygotowaniem i prezentacją tekstów naukowych podczas seminariów, konferencji, sympozjów i zjazdów (tzw. *academic writing skills*);

- umiejętności związane z obsługą programów i baz danych wspierających procesy badawcze;
- znajomość i umiejętność wykorzystania warsztatu badawczego dostosowanego do danej dyscypliny naukowej;
- umiejętności wyszukiwania, selekcji i porządkowania informacji oraz krytycznej oceny ich przydatności;
- umiejętności związane z pozyskiwaniem funduszy z grantów, z przygotowywaniem projektów badawczych, prac eksperckich, opracowywaniem różnego rodzaju wdrożeń i patentów.

Anna Sajdak (2015) słusznie podkreśla, że nauczyciel akademicki jest menagerem własnej kariery, świadomie nią zarządzającym. Z dokonanej charakterystyki oczekiwanych kompetencji nauczyciela akademickiego zatrudnionego na UMCS wyłania się swoista triada: naukowca, dydaktyka i organizatora. Bazuje ona na istotnych kompetencjach warunkujących w znacznym stopniu efektywność podejmowanych przez niego ról i pełnionych funkcji zawodowych, zmusza również do ciągłej autokontroli skuteczności własnego działania.

Literatura

Banach, Cz. (2004). Nauczyciel. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, III*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Bartkowicz, Z., Kowaluk, M., Samujło M. (2007). *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Brophy, J. (2012). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Brzezińska, A.I. (2008). *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW, 35–50.

Czerepaniak-Walczak, M. (1997a). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.

Czerepaniak-Walczak, M. (1997b). Refleksja krytyczna i jej miejsce w dyskusji nad reformowaniem oświaty (próba zastosowania). *Rocznik Pedagogiczny*, 20, 29–47.

Dudzikowa, M. (1994). *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*. W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: IHNOiT PAN, 199–212.

Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Dziedziczak-Foltyn, A. (2006). Nauczyciele akademicy jako prekursorzy i moderatorzy społeczeństwa wiedzy. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 28(2), 65–77.

Hamer, H. (2010). *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Veda Agencja Wydawnicza.

Giroux, H.A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport/London: Greenwood Publishing Group.

Inglot-Kulas, J. (2014). Asertywność – trudna sztuka dojrzałej postawy wobec złożonych sytuacji i przeżyć. *Studia i Prace Pedagogiczne*, 1, 123–131.

Lamri, J. (2021). *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

Lewicka-Zelent, A., Pytka, A. (2020). Empatia i wypalenie zawodowe u pracowników służby więziennej. *Praca Socjalna*, 35(6), 99–116.

Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Madalińska-Michalak, J. (2021). *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Majchrzak, I. (2011). Wypalenie zawodowe u nauczycieli akademickich. *Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis. Oeconomica*, 287(63), 137–146.

Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 3 marca 2022 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2022 r. poz. 574, z późn. zm.).

Orlińska-Gondor, A. (2006). Zarządzanie ludźmi oparte na pojęciu kompetencji. W: L. Zbiegień-Maciąg (red.), *Nowe tendencje i wyzwania w zarządzaniu personelem*, Kraków: Wolters Kulwer Polska, 168–190.

Pankowska, D. (2016). Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski). *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35(3), 187–209.

Petty, G. (2010). *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Sajdak, A. (2015). Nauczyciel akademicki – dylematy, napięcia, ambiwalencja roli. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 18(2), 49–66.

Sęk, H. (2012). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 149–167.

Sierpińska, M. (2013). Zarządzanie czasem jako umiejętność wpływająca na skuteczność organizacji pracy menadżera. *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie*, 9, 16–28.

Strykowski, W., Strykowska, J., Pielachowski, J. (2003). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo eMPI2.

Syper-Jędrzejak, M. (2014). Strategie radzenia sobie ze stresem w pracy menadżera. *Humanizacja Pracy*, XLVIII(4), 147–159.

Szempruch, J. (2001). *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe Fosze.

Szulc, B.M. (2015). *Kształcenie, nauka, wartości*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szmidt, K.J. (2013). *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.

Szupilo, J. (2010). Kompetencje nauczyciela – spojrzenie ekonomisty. W: E. Przygońska (red.), *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Wenta, K. (2006). Przygotowanie nauczycieli akademickich do ról zawodowych. W: J. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej. Praca zbiorowa*. Szczecin: Oficyna In Plus, 321–334.

VII. Oczekiwane kompetencje pracowników wspierających proces dydaktyczny

Wprowadzenie

Zmiana paradygmatu kształcenia akademickiego, jaką można obserwować w Polsce od początku XXI w., wynikająca z ogólnych przemian o charakterze ekonomicznym, społecznym, demograficznym oraz kulturowym, wymaga przemodelowania wielu elementów składających się na proces kształcenia studentów. Oprócz nowych, bardziej skutecznych rozwiązań dotyczących samego procesu dydaktycznego, konieczna wydaje się zmiana standardów w obszarach wsparcia, obejmującego takie elementy jak **organizacja i zarządzanie procesem dydaktycznym oraz jego obsługa techniczna i administracyjna**. Są to komponenty działalności edukacyjnej mające bardzo duży wpływ na jakość kształcenia, rozumianą zarówno jako dążenie do osiągnięcia jak najwyższych kompetencji absolwentów, jak i starania uczelni do uzyskania jak największej zgodności oferowanych usług edukacyjnych z wymaganiami wszystkich grup interesariuszy, tj. pracodawców i pracowników uczelni (Kobylińska, Lulewicz-Sas, 2015). Sposób organizacji procesu dydaktycznego, obsługi studenta i toku studiów ma bowiem zasadniczy wpływ na efektywność pracy studenta i nauczyciela, na jakość uzyskiwanych przez nich rezultatów oraz na ich ogólną satysfakcję z pracy. W dobie konkurencyjności uczelni pod względem oferty dydaktycznej jest to element o istotnym znaczeniu, decydujący o wyborach studentów, mający również wpływ na jakość zasobów kadrowych poszczególnych jednostek uczelnianych.

Opis działań wspierających proces dydaktyczny

Pierwszym elementem działań wspierającym proces dydaktyczny jest **organizacja i zarządzanie procesem dydaktycznym**. Jest to szerokie spektrum aktywności podejmowanych na poziomie ogólnouniwersyteckim oraz w obrębie poszczególnych wydziałów oraz innych jednostek odpowiedzialnych za realizację zajęć dydaktycznych, które przygotowują odpowiedni grunt do prowadzenia kształcenia w postaci określonej kultury organizacyjnej, polityki edukacyjnej, w tym polityki jakości, wewnętrznych regulacji prawnych, standardów, norm i zasad dotyczących procesu dydaktycznego oraz narzędzi i rozwiązań służących realizacji przyjmowanych założeń, ich ewaluacji oraz doskonaleniu. Działania zarządcze i organizacyjne polegają na projektowaniu lub adaptacji konkretnych rozwiązań oraz mechanizmów ich wdrażania i oceny. Obejmują szeroką gamę komponentów składających się na proces dydaktyczny, począwszy od rekrutacji kandydatów, poprzez realizację programów studiów, po umiędzynarodowienie kształcenia i współpracę z otoczeniem zewnętrznym. Za proces ten odpowiada kadra zarządzająca najwyższego i średniego szczebla oraz pracownicy bezpośrednio wspierający ich działania:

- 1) kadra zarządzająca najwyższego szczebla – rektor, prorektorzy;
- 2) kadra zarządzająca niższego szczebla:
 - a. dziekani i prodziekani poszczególnych Wydziałów i kierownicy jednostek ogólnouniwersyteckich (dyrektorzy, zastępcy dyrektorów);
 - b. dyrektorzy jednostek administracji centralnej, a w szczególności:
 - i. Centrum Kształcenia i Obsługi Studiów, którego zadaniem jest m.in. koordynacja działań wszystkich wydziałów związanych z prowadzeniem studiów oraz nadzorem spraw studenckich i projektowanie rozwiązań z tym związanych;
 - ii. jednostki LubMAN odpowiedzialnej za rozwój i utrzymanie sieci teleinformatycznej na UMCS;

- iii. Centrum Prawno-Organizacyjnego, które odpowiada za poprawność formalną wewnętrznych aktów prawnych i różnego rodzaju rozwiązań, w tym przygotowywanych przez Centrum Kształcenia i Obsługi Studiów;
- iv. Biura Rozwoju Kompetencji Centrum Promocji, prowadzącego działalność edukacyjną, doradczą i informacyjną dla studentów, absolwentów i pracowników UMCS na rzecz ich rozwoju zawodowego i osobistego.
- c. kadra bezpośrednio wspierająca organizację i zarządzanie procesem dydaktycznym;
- d. pełnomocnicy rektora: ds. jakości kształcenia, ds. studenckich, ds. rekrutacji, ds. umiędzynarodowienia;
- e. członkowie senackiej Komisji ds. Dydaktyki i Jakości Kształcenia oraz członkowie Wydziałowych Zespołów ds. Jakości Kształcenia, czyli gremiów odpowiedzialnych za rozwiązania dotyczące procesu kształcenia i studentów, odpowiednio: na poziomie ogólnouniwersyteckim oraz wydziałowym;
- f. koordynatorzy określonych grup zadań o charakterze edukacyjnym, np. opiekunowie lat, koordynatorzy programu Erasmus+, kierownicy i koordynatorzy projektów itp.;
- g. kierownicy jednostek administracji centralnej i wydziałowej.

Obsługa techniczna procesu dydaktycznego na UMCS obejmuje wszelkie działania ukierunkowane na udostępnianie infrastruktury materialnej uczelni, w tym zasobów bibliotecznych, na potrzeby kształcenia studentów. Rozbudowana jest zwłaszcza na wydziałach z obszaru nauk przyrodniczych i ścisłych, prowadzących zajęcia o charakterze laboratoryjnym, wymagające wykorzystania aparatury badawczo-dydaktycznej dla celów kształcenia. Do tego typu zadań delegowana jest grupa pracowników inżynieryjno-technicznych. Zasoby biblioteki uniwersyteckiej i bibliotek wydziałowych udostępniane są przez grupę bibliotekarzy.

Obsługa administracyjna procesu dydaktycznego dotyczy procedowania wszelkich spraw studenckich oraz związanych z realizacją toku studiów, a także

z prowadzeniem odnośnej dokumentacji. Na UMCS działania te wykonywane są przez pracowników administracyjnych na dwu poziomach: wydziałowym i centralnym. Na poziomie wydziałowym podejmowane są działania dotyczące studentów i kierunków studiów osadzonych w danej jednostce, natomiast na poziomie centralnym odbywa się koordynacja pracy wszystkich jednostek oraz organizowane jest systemowe wsparcie (formalne i merytoryczne) dla administrowania procesem kształcenia na wszystkich szczeblach. Do grupy tej należy zaliczyć również obsługę informatyczną procesu dydaktycznego, obejmującą bardzo szeroką gamę działań związanych z wykorzystaniem technologii informatycznych do pozyskiwania, przetwarzania i udostępniania informacji, realizacji i monitorowania procesu kształcenia, oceny osiągnięć studentów i procedowania dokumentów. Na UMCS funkcjonuje odrębnie wydzielona jednostka administracyjna (LubMAN) odpowiedzialna za realizację tych zadań na poziomie ogólnouniwersyteckim, wspierana przez wydziałowych specjalistów ds. informatycznych. Warto wskazać również funkcjonujące w ramach Centrum Kształcenia i Obsługi Studiów Biuro ds. Zdalnego Kształcenia.

Oczekiwane kompetencje poszczególnych grup pracowników wspierających proces dydaktyczny

Wsparcie procesu dydaktycznego realizowanego przez nauczycieli jest nieodłącznym elementem kształcenia studentów, doktorantów i słuchaczy studiów podyplomowych. Praca ta również wymaga od wykonującej ją kadry wysokich kompetencji i stałego ich doskonalenia. Od tego zależy bowiem jakość funkcjonujących rozwiązań i skuteczność podejmowanych działań.

Zakres odpowiedzialności poszczególnych grup pracowników pracujących na rzecz wsparcia procesu dydaktycznego jest zróżnicowany. Różny jest zatem zestaw pożądanych kompetencji dla każdej z nich. Dla wszystkich grup niezwykle istotne są kompetencje komunikacyjne, gwarantujące skuteczny kontakt z interesariuszami wewnętrznymi i zewnętrznymi oraz organizacyjne,

pozwalające na dobre planowanie i wykonywanie pracy indywidualnej oraz zespołowej na różnych poziomach organizacyjnych uczelni. Ważną grupę stanowią też kompetencje etyczno-moralne, które decydują o postawach wobec zadań i obowiązków oraz kształtują etos pracy.

W przypadku kadry zarządzającej najwyższego i niższego szczebla kluczową rolę odgrywają jednak kompetencje menedżerskie, związane z umiejętnościami zarządzania procesami, zasobami ludzkimi i materialnymi oraz kompetencje konceptualne, związane ze zdolnościami do kreowania nowych rozwiązań i kształtowania jakości kultury pracy. Z kolei dla pracowników odpowiedzialnych za obsługę techniczną i administracyjną, w tym informatyczną, istotną pozycję stanowią kompetencje funkcjonalne, określające stopień profesjonalizmu w wykonywaniu przypisanych im zadań. Zestawy najbardziej pożądaných kompetencji dla różnych grup kadry wspierającej proces kształcenia zostały przedstawione w tabeli 6.

Tabela 6. Kompetencje według grup pracowników wspierających proces dydaktyczny

GRUPY KOMPETENCJI	KOMPETENCJE
Organizacja i zarządzanie procesem kształcenia	
Kadra zarządzająca najwyższego i niższego szczebla	
Kompetencje menedżerskie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Przywództwo; ▪ zarządzanie wiedzą; ▪ zarządzanie zmianą i ryzykiem; ▪ zarządzanie zasobami ludzkimi; ▪ zarządzanie projektami; ▪ zarządzanie jakością; ▪ umiejętności motywacyjne; ▪ działanie w sytuacjach kryzysowych; ▪ umiejętność rozwiązywania konfliktów; ▪ decyzyjność.

Ciąg dalszy tabeli 6.

GRUPY KOMPETENCJI	KOMPETENCJE
Organizacja i zarządzanie procesem kształcenia	
Kompetencje konceptualne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Myślenie analityczno-prognostyczne; ▪ kreatywność; ▪ myślenie strategiczne.
Kompetencje komunikacyjne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kompetencje językowe, w tym w języku obcym; ▪ komunikacja interpersonalna; ▪ komunikacja w środowisku wielokulturowym; ▪ autoprezentacja i umiejętność wystąpień publicznych.
Kompetencje organizacyjne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Znajomość i stosowanie przepisów prawa; ▪ umiejętność kreowania kultury organizacyjnej; ▪ organizowanie zasobów do realizacji zadań; ▪ umiejętność projektowania skutecznych rozwiązań; ▪ posługiwanie się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi; ▪ umiejętność współpracy w środowisku pracy oraz z otoczeniem zewnętrznym.
Kompetencje etyczno-moralne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rzetelność; ▪ odpowiedzialność; ▪ zaangażowanie; ▪ empatia; ▪ szacunek; ▪ myślenie prospołeczne; ▪ zdolność do budowania systemów wartości.

Ciąg dalszy tabeli 6.

GRUPY KOMPETENCJI	KOMPETENCJE
Organizacja i zarządzanie procesem kształcenia	
Pracownicy bezpośrednio wspierający kadrę zarządzającą najwyższego i średniego szczebla	
Kompetencje konceptualne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Umiejętność kreowania wizji zmian; ▪ umiejętność konstruowania celów i zadań; ▪ zdolność analizowania i prognozowania zdarzeń; ▪ projektowanie nowych rozwiązań i metod ich wdrażania; ▪ twórcze rozwiązywanie problemów.
Kompetencje funkcjonalne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Znajomość i stosowanie przepisów prawa i procedur; ▪ umiejętność podejmowania inicjatywy i rozwiązywania problemów; ▪ umiejętność monitorowania określonych obszarów procesu dydaktycznego; ▪ umiejętność wystąpień publicznych; ▪ umiejętność opracowywania raportów i sprawozdań; ▪ umiejętność prowadzenia szkoleń.
Kompetencje organizacyjne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizacja pracy zorientowana na zadania; ▪ umiejętność współpracy w układach relacyjnych; ▪ efektywne pozyskiwanie wiedzy i dzielenia się nią z innymi; ▪ umiejętność projektowania rozwiązań; ▪ organizowanie procesu wdrażania zaplanowanych rozwiązań; ▪ posługiwanie się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi.

Ciąg dalszy tabeli 6.

GRUPY KOMPETENCJI	KOMPETENCJE
Organizacja i zarządzanie procesem kształcenia	
Kompetencje komunikacyjne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kompetencje językowe, w tym w języku obcym; ▪ komunikacja interpersonalna; ▪ budowanie sieci relacji; ▪ umiejętność przekazywania informacji i przyjmowania informacji zwrotnych; ▪ umiejętność argumentacji i perswazji.
Kompetencje etyczno-moralne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rzetelność; ▪ odpowiedzialność; ▪ sumienność; ▪ dyspozycyjność; ▪ pasja i zaangażowanie; ▪ przestrzeganie zasad etyki zawodowej; ▪ myślenie prospołeczne; ▪ transmisja wartości.
Obsługa administracyjna oraz obsługa techniczna	
Kompetencje funkcjonalne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Znajomość i stosowanie procedur, zasad i norm przypisanych do stanowiska pracy; ▪ znajomość obsługi urządzeń/systemów informatycznych i programów komputerowych adekwatnych do stanowiska pracy; ▪ umiejętność opracowywania raportów i sprawozdań; ▪ umiejętność monitorowania zasobów i rozwiązań adekwatnych do stanowiska pracy; ▪ umiejętność podejmowania rutynowych decyzji; ▪ umiejętność podejmowania inicjatywy i rozwiązywania problemów; ▪ umiejętność pracy w zespole; ▪ zdolności do uczenia się i rozwoju.

Ciąg dalszy tabeli 6.

GRUPY KOMPETENCJI	KOMPETENCJE
Organizacja i zarządzanie procesem kształcenia	
Umiejętności organizacyjne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Umiejętność definiowania celów krótko- i długookresowych we własnym obszarze pracy; ▪ umiejętność planowania pracy i zarządzania czasem; ▪ efektywne pozyskiwanie wiedzy i dzielenia się nią z innymi; ▪ umiejętność współdziałania przy wykonywaniu zadań.
Kompetencje komunikacyjne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kompetencje językowe, w tym komunikacja w języku obcym; ▪ umiejętność formułowania komunikatów i przyjmowania informacji zwrotnych; ▪ umiejętność argumentacji i perswazji; ▪ umiejętność budowania pozytywnych relacji; ▪ asertywne wyrażanie opinii.
Kompetencje etyczno-moralne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rzetelność; ▪ odpowiedzialność; ▪ dyspozycyjność; ▪ zaangażowanie; ▪ uznawanie przyjętych wartości, wzorców i zachowań.

Źródło: opracowanie własne

Literatura

Kobylińska, U., Lulewicz-Sas, A. (2015), Doskonalenie jakości usług administracyjnych na przykładzie Dziekanatu Wydziału Zarządzania Politechniki Białostockiej, *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie*, 77, 103–112.

VIII. Planowane działania i sposoby realizacji celów

Podnoszenie kompetencji kadry akademickiej i osób wspierających proces kształcenia oraz rozwijanie kultury jakości kształcenia to proces bardzo złożony, wymagający refleksyjno-analitycznego podejścia do kwestii kształcenia oraz przygotowania sprawnie działającego systemu rozwiązań praktycznych, skierowanych do grup pracowników mających wpływ na planowanie, realizację i obsługę procesu dydaktycznego. Wymaga uwzględnienia różnych grup czynników, począwszy od uwarunkowań społeczno-kulturowych, w jakich funkcjonuje Uniwersytet, po indywidualne potrzeby różnych grup interesariuszy.

Podstawą projektowania rozwiązań na rzecz rozwoju kompetencji były szerokie działania wstępne mające na celu rozpoznanie cech zarówno współczesnego rynku pracy, jak i sposobów funkcjonowania młodzieży uczestniczącej w kształceniu akademickim, w kontekście zmian społecznych, ekonomicznych i kulturowych zachodzących we współczesnym świecie. W kolejnym kroku dokonano szczegółowej oceny zasobów kadrowych Uniwersytetu z uwzględnieniem takich zmiennych jak wiek, płeć i staż pracy oraz zajmowane stanowiska, gotowość do dzielenia się własną wiedzą i doświadczeniem, upowszechnianie dobrych praktyk. Dokonano również oceny potrzeb rozwoju kompetencji kadry akademickiej na podstawie badań przeprowadzonych w okresie bezpośrednio poprzedzającym prace nad Strategią oraz w oparciu o analizę kompetencji oczekiwanych od kadry dydaktycznej, administracyjnej i inżynierijno-technicznej, wynikających z potrzeb nowoczesnego szkolnictwa wyższego. Sporządzono także kompletne wykazy kompetencji poszczególnych grup pracowniczych, pożądaných z punktu widzenia planowania, realizacji i obsługi procesu dydaktycznego ukierunkowanego na osiągnięcie najwyższych efektów kształcenia.

Przeprowadzone badania i analizy wstępne pozwoliły określić zakres i charakter pożądaných rozwiązań, a także zaplanować spójny zestaw działań służących realizacji celów przyjętych w niniejszej Strategii. Zaplanowano zestaw zadań do realizacji w perspektywie 5 najbliższych lat przedstawiony w tabeli 7.

Tabela 7. Zadania do realizacji w ciągu 5 najbliższych lat

L.p.	Kategoria działań	Działania
1.	Analityczno-diagnostyczne	1. Przeprowadzenie badań teoretycznych i empirycznych dotyczących jakości procesu dydaktycznego i kompetencji kadry dydaktycznej, administracyjnej i inżynierijno-technicznej zaangażowanej w planowanie, realizację i obsługę procesu kształcenia oraz rozpowszechnienie ich wyników poprzez publikacje naukowe. Badania takie pozwolą poszerzać i aktualizować wiedzę o wyzwaniach i problemach akademickiej dydaktyki, a także dzielić się nią z innymi jednostkami akademickimi.
		2. Przeprowadzenie badań diagnostycznych wśród kadry akademickiej, administracyjnej i inżynierijno-technicznej na temat ich potrzeb szkoleniowych. W tym celu udoskonalone i rozszerzone zostaną też dotychczasowe narzędzia służące gromadzeniu informacji na ten temat.
		3. Przygotowanie i stałe aktualizowanie całościowego wykazu potrzeb szkoleniowych dla poszczególnych grup pracowników bezpośrednio związanych z planowaniem, realizacją i obsługą procesu dydaktycznego. Przewidywany zakres szkoleń dotyczyć będzie trzech grup kompetencji: kognitywnych, funkcjonalnych i społecznych. Podstawą wyboru tematyki szkoleń będą wyniki badań przeprowadzonych wśród pracowników oraz obserwacja zmian zachodzących z otoczeniu społeczno-kulturowym, w tym na rynku pracy.
		4. Określenie minimalnych wymagań kompetencji dydaktycznych, koniecznych do uzyskania w pierwszych latach pracy na Uniwersytecie przez kadre dydaktyczną rozpoczynającą ścieżkę kariery zawodowej. Jednocześnie przygotowany zostanie zestaw szkoleń pozwalających na uzyskanie wskazanych kompetencji.

Ciąg dalszy tabeli 7.

L.p.	Kategoria działań	Działania
2.	Doskonalące narzędzia i procesy	<p>1. Udoskonalenie systemu przepływu informacji na temat potrzeb szkoleniowych pracowników oraz proponowanej oferty kursów dla poszczególnych grup odbiorców. Celem tego działania jest zapewnienie szybkiej i skutecznej komunikacji pomiędzy pracownikami zaangażowanymi w planowanie, realizację i obsługę procesu dydaktycznego a jednostkami odpowiedzialnymi za tworzenie oferty szkoleń i jej uruchamianie.</p> <p>2. Zaprojektowanie uniwersalnego, przystającego do potrzeb UMCS modelu podnoszenia kompetencji różnych grup pracowników zaangażowanych w proces dydaktyczny, wraz z wykorzystaniem doświadczeń dydaktycznych i organizacyjnych pracowników zdobywanych na zewnątrz Uniwersytetu.</p> <p>3. Zaprojektowanie narzędzi dla nauczycieli akademickich służących do autoewaluacji zajęć dydaktycznych, m.in. w zakresie doboru treści i metod kształcenia. Wzbogaci to spektrum sposobów oceny zajęć o element autorefleksji. Umożliwi stałe monitorowanie skuteczności i efektywności rozwiązań stosowanych w ramach zajęć i ich bieżącą ocenę. Pozwoli również na obiektywizację oceny zajęć przez studentów.</p> <p>4. Utworzenie stałej grupy/grup wsparcia dydaktycznego celem pomocy nauczycielom akademickim w dobrym planowaniu i efektywnej, a jednocześnie satysfakcjonującej realizacji zajęć dydaktycznych oraz skutecznego rozwiązywania bieżących problemów. Dotychczasowe doświadczenie pokazuje, że wzajemna pomoc i dzielenie się doświadczeniem pozwala wyeliminować wiele luk kompetencyjnych.</p> <p>5. Przygotowanie i wdrożenie skutecznych kanałów komunikacji dla kadry administracyjnej Uniwersytetu i poszczególnych wydziałów w celu wymiany myśli i pomocy w rozwiązywaniu bieżących problemów, pojawiających się zwłaszcza na skutek częstej zmiany regulacji prawnych i zasad w administracyjnej obsłudze studiów i studenta.</p>

Ciąg dalszy tabeli 7.

L.p.	Kategoria działań	Działania
2.	Doskonalące narzędzia i procesy	6. Zaprojektowanie skutecznych sposobów prowadzenia Ankiety oceny zajęć i zwiększenie poziomu zwrotności ankiet ze strony studentów. Ankieta jest narzędziem pozwalającym nie tylko na ocenę pracy nauczycieli akademickich, ale i – ze względu na zawarte w niej pytania otwarte – pozwala również na diagnozę sytuacji niepożądanych. Zaangażowanie większego odsetka studentów w jej wypełnianie stanowi warunek obiektywizacji oceny i szerszego wykorzystania uzyskiwanych wyników.
3.	Doskonalące kompetencje	1. Przeprowadzenie szkoleń dla poszczególnych grup pracowników zaangażowanych w proces dydaktyczny celem uzupełnienia lub podniesienia ich kompetencji, potrzebnych do bardziej efektywnej i skutecznej realizacji procesu kształcenia oraz obsługi studiów. Dobrze przygotowana i świadoma zmieniających się potrzeb kadra stanowi warunek rozwijania kultury jakości kształcenia i zapewnienia dobrych efektów kształcenia. Szkolenia prowadzone będą z wykorzystaniem własnych zasobów kadrowych uczelni, przy znaczącym udziale pracowników Wydziału Pedagogiki i Psychologii, oraz w oparciu o współpracę ze specjalistami zewnętrznymi.
4.	Upowszechniające wiedzę	1. Szerzenie wśród społeczności akademickiej wiedzy na temat zmieniających się potrzeb otoczenia społeczno-kulturowego, m.in. dotyczącej funkcjonowania rynku pracy, potrzeb różnych grup studentów, w tym studentów ze szczególnymi potrzebami.

Źródło: opracowanie własne

Zaplanowane działania są spójne i tworzą system gromadzenia informacji o jakości procesu kształcenia, zmieniających się potrzebach edukacyjnych ze strony otoczenia zewnętrznego oraz brakach kompetencyjnych i potrzebach szkoleniowych różnych grup pracowników zaangażowanych w planowanie, realizację i obsługę procesu kształcenia. System ten zawiera elementy gwarantujące sprawną diagnozę potrzeb szkoleniowych, wielokierunkowy przepływ pomiędzy różnymi stronami, a także oferuje rozwiązania umożliwiające

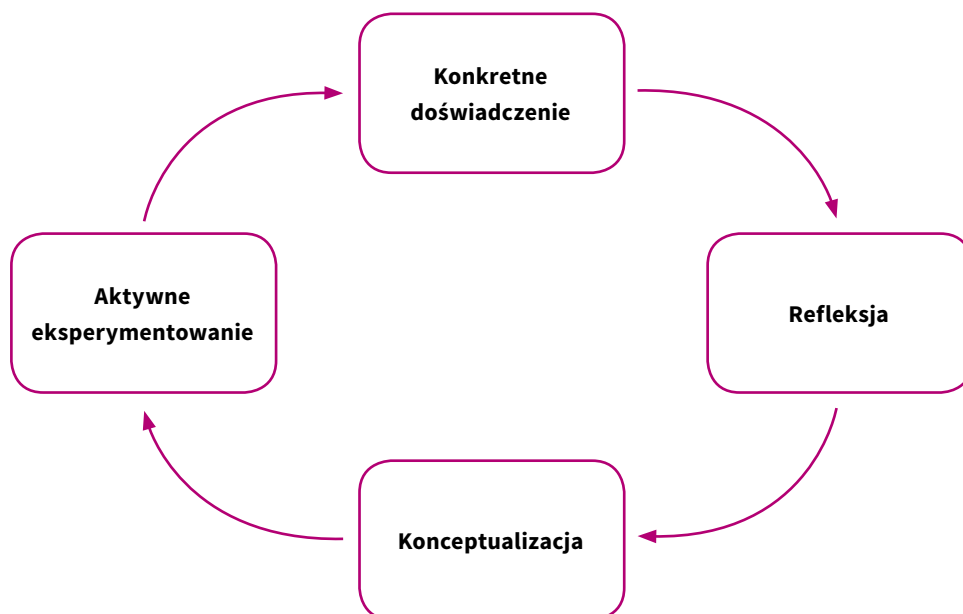
stałe podnoszenie szerokiego spektrum kompetencji wśród różnych grup pracowników. Jego wdrożenie stwarza szanse na realizację kształcenia na wysokim poziomie merytorycznym i metodycznym, atrakcyjnego dla studentów i nauczycieli, odpowiadającego wyzwaniom współczesnego świata.

IX. Narzędziownik

Narzędziownik zawiera zestaw przydatnych materiałów do wykorzystania w pracy zawodowej. Wykaz ten ma charakter otwarty i powstał na podstawie dyskusji, które odbywały się w toku prac Zespołu odpowiedzialnego za przygotowanie niniejszej Strategii. Katalog w przyszłości będzie rozszerzany i aktualizowany.

Cykl uczenia się według Davida Kolba i style uczenia się

Dawid A. Kolb, amerykański teoretyk edukacji, zaproponował, by na proces uczenia się patrzeć jak na pewien cykl, w którym kluczową rolę pełni doświadczenie osoby uczącej się i jego analiza (Gaweł, Wach-Kąkolewicz, 2016).



Rysunek 2. Cykl uczenia się wg Kolba

W cyklu tym autor wyodrębnił cztery etapy. Są to:

1. **Konkretne doświadczenie** – np. udział w symulacji, dyskusji, pokaz filmu; może to być również odwołanie się do wcześniejszych doświadczeń (*Przypomnij sobie, jak ostatnio byłeś w sytuacji, w której...*).
2. **Refleksja** nad tym doświadczeniem – doświadczenie/przeżycie jest poddawane analizie i ujmowane z różnych perspektyw.
3. **Konceptualizacja** – uczący się zaczyna wyciągać wnioski z doświadczenia, w którym uczestniczył, dokonuje uogólnień, formułuje ogólne dyrektywy, zasady. Na tym etapie zadaniem nauczyciela jest pomoc w ich skonstruowaniu, np. poprzez uporządkowanie treści, ich podsumowanie czy zadawanie pytań prowadzących do odpowiednich konkluzji.
4. **Aktywne eksperymentowanie** – sprawdzenie w praktycznym działaniu lub innych sytuacjach wniosków wysuniętych w poprzednim etapie cyklu uczenia się.

Z czterema etapami cyklu uczenia się bezpośrednio związana jest klasyfikacja stylów uczenia się zaproponowana przez Honeya i Mumforda. Etapowi doświadczenia odpowiada styl aktywisty, refleksji – refleksyjnego obserwatora, konceptualizacji – teoretyka, aktywnego eksperymentowania – pragmatyka (Minute Tools Content Team, 2020).

Aktywista

- lubi nowe sytuacje, zadania, które traktuje jak wyzwania – dlatego dużo zyskuje, gdy w czasie zajęć wykorzystywane są niestandardowe ćwiczenia, symulacje, zaskakujące przykłady;
- lubi bogaty plan zajęć i gdy zajęcia przebiegają dynamicznie;
- nie lubi bierności ani zadań wymagających precyzji, przestrzegania porządku czy ścisłych instrukcji;
- lubi pracować w grupie, być liderem, przedstawiać swoje pomysły;
- chętniej opiera się na odczuciach niż na gruntownych przemyśleniach.

Refleksyjny obserwator

- uczeniu się w jego wypadku sprzyja sytuacja, w której może zastanowić się nad działaniem, przeanalizować to, co się wydarzyło;
- woli stać z boku i obserwować przebieg zajęć;
- preferuje warunki, w których ma dostatecznie dużo czasu na przemyślenie problemu i podjęcie decyzji czy zebranie potrzebnych informacji;
- lubi bogate w treści materiały do zajęć, informacje na poziomie eksperckim czy ćwiczenia z precyzyjnie napisanymi instrukcjami;
- przywiązuje wagę do szczegółów, zbiera drobiazgowo dane potrzebne do analizy;
- konieczność improwizowania i działania bez uprzedniego planu może utrudniać mu uczenie się;
- nie lubi występować w roli lidera czy znajdować się w centrum uwagi.

Teoretyk

- lubi analizować modele teoretyczne, łączyć obserwacje w złożoną logiczną całość;
- najlepiej uczy się w sytuacji, gdy poznawane treści stanowią element większego modelu czy teorii oraz gdy ma wystarczająco dużo czasu na wyjaśnianie związków i zależności między ideami i pomysłami;
- nie lubi aktywności nieuporządkowanej ani podejmowania działań, gdy nie zna ich celu i kontekstu;
- lubi zadawać dociekliwe pytania;
- utrudnieniem w uczeniu się mogą być dla niego sytuacje angażujące emocje czy warunki, w których stopień niepewności jest duży a reguły nie są jasne.

Pragmatyk

- interesuje go przede wszystkim możliwość zastosowania nowej wiedzy – czyli jej praktyczne wykorzystanie;

- najlepiej uczy się, gdy dostrzega praktyczne zalety danych zagadnień i gdy ma możliwość wypróbowania, przećwiczenia nowych umiejętności;
- nie lubi sytuacji, gdy uczenie się nie ma bezpośredniego zastosowania praktycznego, gdy treści prezentowane na zajęciach wydają się dalekie od rzeczywistości.
- przeszkadza mu brak ćwiczeń praktycznych i wyraźnych wskazówek, jak należy coś wykonać;
- lubi eksperymentować i wypróbować nowe rozwiązania, żeby sprawdzić, czy działają.

Propozycje metod i technik pracy ze studentami przynoszą wymienione poniżej publikacje.

Literatura

Gaweł, A., Wach-Kąkolewicz, A. (2016). Konstruktywizm edukacyjny w nauczaniu przedsiębiorczości metodą gier elektronicznych. *Horyzonty Wychowania*, 15(34), 87–102.

Minute Tools Content Team (2020, październik), Honey and Mumford Learning Styles, *Minute Tools*. Pobrane z: <https://expertprogrammanagement.com/2020/10/honey-and-mumford/> (9.08.2023).

Warto przeczytać

Kazimierska, I., Lachowicz, I., Piotrowska, Ł. (2014). *Uczenie się dorosłych – cykl Kolba*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Kolb, A.Y., Kolb D.A. (2022). *Uczenie na podstawie doświadczenia. Podręcznik dla edukatorów, trenerów, coachów*. Poznań: Dialogi & Zmysty.

Mikołajczyk, K. (2011). Jak uczą się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener o specyfice kształcenia uczestników szkolenia. *E-mentor*, 39(2), 69–77. Pobrane z: <https://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/39/id/831> (9.08.2023).

Propozycje metod i technik pracy ze studentami

Metoda WCU

Metoda WCU polega na odwoływaniu się – przed przejściem do nowego zagadnienia – do dotychczasowej wiedzy studentów na dany temat. Poszczególne symbole oznaczają: **W** – co wiem, **C** – co chcę wiedzieć, **U** – co umiem.

Na tablicy pojawiają się dwa zestawy cennych dla nas informacji – jeden obrazujący wiedzę studentów na dany temat (łącznie z tym, które wiadomości należy koniecznie sprostować) i drugi – pokazujący, co ich interesuje.

Co wiem o...?	Czego chcę się dowiedzieć?

Podczas omawiania tematu dobrze jest uwzględnić pytania studentów, nie może to jednak sprowadzić zajęć wyłącznie do swobodnej dyskusji i wymiany opinii. Należy realizować zaplanowany temat. Na zakończenie zajęć studenci sami odpowiadają na pytania, np.:

- Czy jest coś, czego na początku byliście pewni, a po pogłębieniu tematu okazało się niezupełnie prawdziwe?
- Czy dowiedzieliście się czegoś zupełnie nowego?
- Czy macie jeszcze jakieś pytania?

Metoda ta, zastosowana do odpowiednich tematów, daje zazwyczaj dobre efekty związane z: lepszą koncentracją uwagi, wzrostem zaangażowania studentów, wzrostem chęci do współpracy, większą samodzielnością. Zachęca także studentów do uczestnictwa w planowaniu zajęć (Harmin, 2005).

Technika plakatu

Polega na wizualnym opracowaniu problemu z wykorzystaniem haseł, rysunków, symboli, schematów, fragmentów tekstu. Pomaga w uporządkowaniu zagadnień oraz zrozumieniu związków między nimi. Plakat może pojawić się w każdej fazie zajęć, a jego wykonanie pełni różne funkcje, np. wywołania problemu, który będzie tematem zajęć, utrwalenia bądź usystematyzowania wcześniej zdobytej wiedzy, zebrania wniosków, znalezienia najlepszego rozwiązania czy przeanalizowania problemu. Warto podkreślić, że:

- plakat można wykonywać indywidualnie, zespołowo lub w całej grupie;
- prezentowanie plakatu powinno łączyć się z jego omówieniem.

Metoda kuli śnieżnej

To metoda wspierająca kreatywność. Pozwala każdemu uczestnikowi zajęć na sprecyzowanie swoich myśli i zaprezentowanie własnego zdania. Jej istotą jest przechodzenie od pracy indywidualnej do pracy w grupie (pary, czwórki itd.).

Po metodę tę warto sięgać wtedy, gdy w krótkim czasie chcemy zaktywizować studentów, np. do roboczego definiowania pewnych pojęć czy procesów, znalezienia najlepszego rozwiązania czy wyciągnięcia wniosków z analizowanych zjawisk. Praca z wykorzystaniem metody kuli śnieżnej składa się z kilku etapów:

1. Po przedstawieniu tematu/problemu każdy uczestnik indywidualnie zapisuje swój pomysł na kartce (np. definicję podanego pojęcia).

2. Kiedy wszyscy są gotowi, uczestnicy łączą się w pary, dyskutują nad pomysłami i np. tworzą jedną wspólną definicję albo dopracowują wymyślone rozwiązania.
3. W dalszej kolejności pary łączą się w czwórki, gdzie opinie, pomysły, definicje są uzupełniane, weryfikowane, doskonalone.
4. Połączenie dwóch czwórek umożliwia pracę w ośmioosobowym zespole, gdzie po raz kolejny dochodzi do ulepszenia pomysłu rozwiązania czy definicji itd.

Efektem pracy jest wspólne uzgodnione rozwiązanie, np. jedna wspólna definicja (Kubiczek, 2007; Szmidt, 2013).

Metoda 635 (zwana *brainwritingiem*)

Uczestnicy, podzieleni na **sześćoosobowe** zespoły, mają wygenerować po **trzy** pomysły rozwiązania problemu, a przeznaczone jest na to **5** minut – stąd nazwa „**635**”.

Członkowie zespołu siedzą dookoła stolika. Każdy ma przed sobą przygotowany wcześniej formularz i wpisuje w pierwsze rubryki trzy pomysły rozwiązania problemu. Kiedy czas mija, uczestnicy wymieniają się formularzami zgodnie z ruchem wskazówek zegara.

Osoba, która otrzymała formularz, czyta zapisane na nim propozycje. Następnie może je przekształcić albo potraktować jako inspirację do własnych pomysłów. Sesja kończy się, gdy formularz wróci do osoby, która zaczęła go wypełniać.

W drugiej fazie pracy zespoły pracują nad całością zebranego materiału, przyjmują kryteria wyboru najlepszych pomysłów, oceniają pomysły według tych kryteriów i wybierają najlepsze do zaprezentowania całej grupie.

Zaletą tej metody jest łatwość stosowania, a jednocześnie intensywność pracy. Możliwość odczytania propozycji innych uczestników jest czynnikiem stymulującym powstawanie nowych pomysłów.

Tabela 8. Formularz do metody 635 – na arkuszu A4 (Kubiczek, 2007; Szmidt, 2013)

1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		

Trzy pomysły i coś więcej

Uczestnicy w małych zespołach wymyślają jak najwięcej pomysłów rozwiązania problemu. Przez głosowanie wybierają trzy najlepsze pomysły, które wypisują na kartonie. Zespoły zmieniają miejsca i podchodzą do kartonów zapisanych przez inny zespół. Następnie rozwijają lub przekształcają trzy wypisane pomysły w pomysły inne, bardziej oryginalne, lepsze. Na koniec wracają do swoich kartonów, analizują zamieszczone na nich rozwiązania i wybierają najlepsze pomysły, które prezentują na forum (Tamże).

Metaplan

To metoda grupowego rozwiązywania trudnego problemu, łącząca rozpoznanie sytuacji problemowej i jej przyczyn z poszukiwaniem najlepszych rozwiązań. Metoda ta pozwala na głębokie zbadanie omawianego zagadnienia i skłania do krytycznej analizy faktów, formułowania sądów i opinii. Sprawdza się szczególnie w przypadku poszukiwania optymalnego rozwiązania jakiejś sytuacji.

Istota metody sprowadza się do tworzenia podczas debaty afisza (plakatu), który nosi nazwę metaplanu. Potrzebne materiały to karteczki samoprzylepne w czterech kolorach i duża kartka do stworzenia afisza.

Na samej górze afisza formułuje się i zapisuje problem. Ważne jest jasne, precyzyjne sformułowanie tematu – jako pytania lub problemu, który chcemy rozwiązać.

Zastosowanie metody odbywa się w czterech krokach.

Pierwszy krok to poszukanie odpowiedzi na pytanie: „**Jak jest?/Jak było?**”.

Uczestnicy formułują swoje odpowiedzi w formie krótkich równoważników zdań. Odpowiedzi należy zapisać na karteczkach samoprzylepnych i przykleić w lewym górnym polu tabeli. Ma to być diagnoza stanu aktualnego – obiektywny opis sytuacji; wyjaśnienie, na czym polega problem, czym się charakteryzuje itp. W tym miejscu prowadzący zwraca uwagę na pewne aspekty.

Drugi krok to poszukanie odpowiedzi na pytanie: „**Jak być powinno?**”.

Towarzyszy temu przyklejenie kartek w prawym górnym polu tabeli. Pytanie to ma sprowokować odpowiedzi wskazujące stan, do którego należy dążyć (sytuacja idealna).

Trzeci krok to zapisanie odpowiedzi na pytanie: „**Dlaczego nie jest tak, jak być powinno?**”. Karteczki z odpowiedziami przyklejane są w lewym dolnym polu tabeli. Zadaniem uczestników jest zdiagnozowanie przyczyn problemu.

Czwarty krok to etap **wyciągania wniosków** z dyskusji metaplanowej i umieszczenia ich na afiszu – czyli odpowiedź na pytania: „**Jakie rozwiązania problemu sugerują wcześniejsze zapisy?**”; „**Co należałoby zmienić, żeby było tak, jak powinno być?**”. To próba znalezienia konkretnych pomysłów, działań, rozwiązań, dzięki którym możliwe będzie polepszenie obecnej sytuacji.

W metodzie tej ważna jest liczba zapisów w poszczególnych rubrykach – im będzie ich więcej, tym większe prawdopodobieństwo trafniejszych wniosków i nowatorskich rozwiązań. Nie krytykuje się pomysłów i wniosków podawanych przez uczestników.

Metodę tę można wykorzystać w dużej grupie lub małych cztero-, pięciosobowych zespołach. Przy pracy w zespołach należy później zaprezentować powstałe metaplany na forum grupy. Prowadzący powinien zadbać o rzeczowe zebranie wniosków z pracy wszystkich zespołów i jeszcze raz poddać je dyskusji (Tamże).



Kursy online (mikroMOOC opracowane w ramach projektu STEM-CPD@EUni)

W ramach projektu STEM-CPD@EUni przygotowano zbiór krótkich, otwartych modułów online do rozwoju zawodowego kadry dydaktycznej uniwersytetów. Dla tych modułów wybierane są konkretne tematy, które zostały zdefiniowane i uszeregowane pod względem ważności w mapie drogowej STEM-CPD. Zbiór mikroMOOC można znaleźć na platformie Open edX pod adresem: <https://lms.ectnmoocs.eu/>

Inne platformy z kursami:

<https://www.udemy.com/>

<https://www.futurelearn.com/>

<https://www.coursera.org/>

<https://www.udacity.com/>

<https://www.edx.org/> (<https://www.mooc.org/>)

Materiały do nauki w różnych językach

<https://www.umcs.pl/pl/szkolenie-nr-3-modul-1,25108.htm>

<https://www.umcs.pl/pl/szkolenie-nr-3-modul-2,25109.htm>

<https://www.umcs.pl/pl/szkolenie-nr-3-modul-3,25110.htm>

Literatura

Harmin, M. (2005). *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki? Ilustrowane przykładami pracy polskich nauczycieli – uczestników Internetowej Akademii „Szkoły uczącej się”*. Warszawa: Civitas.

Kubiczek, B. (2007). *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się*. Opole: Wydawnictwo Nowik.

Szmidt, K.J. (2013). *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.

Warto przeczytać/zobaczyć

Mackiewicz M. (red.) (b.d.). *Techniki efektywnej pracy z grupą i jednostką. Materiały szkoleniowe dla uczestników warsztatów bloku B opracowane w ramach projektu „Praktyki*

pedagogiczne drogą do innowacyjnego szkolnictwa". Łódź: Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych.

Petty, G. (2010). *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Śliwerski, B. (2022). *Metody aktywizujące w kształceniu i doskonaleniu pedagogów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Zasady uczenia się i motywacji

Wyniki badań nad motywacją jednoznacznie wskazują na możliwości pobudzania motywacji przez osobę nauczającą. Może ona w ramach nauczanych przez siebie treści tworzyć warunki, w których osoby nauczane będą gotowe do podwyższania indywidualnych sprawności i utrzymywania ich na jak najwyższym poziomie.

Davis i in. (1983) opisali dziewięć zasad uczenia się i motywacji, które zostały wyprowadzone z badań i danych psychologicznych i odnoszą się do każdego systemu, niezależnie od wieku osoby uczącej się, przedmiotu nauczania i rodzaju uczenia się. Ich znaną cechą jest to, że nie tylko zawierają one wskazania metodyczne, lecz również określają prawidłowości efektywnego przebiegu procesu nauczania i uczenia się, z których te wskazania wynikają. Pomagają znaleźć rozwiązanie w przypadku szeregu typowych problemów, np.:

- Jak można podtrzymać zainteresowanie studentów?
- Jak zachowanie prowadzącego wpływa na naukę studentów?
- Czy należy zapowiadać studentom, czego powinni się nauczyć w trakcie zajęć?
- Czy to, w jaki sposób prowadzący zapoznaje studentów z materiałem, ułatwia im naukę?

Zasada doniostoci

- powiązanie kształcenia z doświadczeniami studentów;
- powiązanie kształcenia z zainteresowaniami studentów i uznawanymi przez nich wartościami;
- powiązanie kształcenia z przyszłością studentów;
- wzbudzenie zaciekawienia (aktywne przetwarzanie przez studentów informacji / rozwiązywanie problemu) lub wywołanie napięcia (kierowanie uwagi studentów na konkurencyjne hipotezy / problemy o niepewnym rozwiązaniu);
- wzbudzenie dysonansu lub konfliktu poznawczego: wskazanie na zaskakujące, absurdalne lub paradoksalne treści, kierowanie uwagi na elementy niezwykłe i odległe od codziennych doświadczeń, wskazanie wyjątków od reguły;
- przekształcenie materiału abstrakcyjnego w osobisty, konkretny, znajomy;
- ilustrowanie treści ciekawostkami, anegdotami czy przykładami ukazującymi, jakie odniesienia do życia ludzi ma omawiany materiał.

Zasada niezbędnych warunków wstępnych

- student ma szansę dalszej pomyślniej nauki, jeśli ma wiadomości i opanował umiejętności warunkujące realizację nowych zadań i zachowań;
- należy zawsze określać warunki wstępne niezbędne do tego, aby rozpocząć nauczanie przedmiotu – nie można zakładać, że wszyscy studenci dysponują na początku nauczania tymi samymi niezbędnymi umiejętnościami wyjściowymi, trzeba to sprawdzić.

Zasada wzorca

- należy zachowywać się tak, jak byśmy chcieli, aby zachowywali się nasi studenci;

- zasadę tę można stosować w nauczaniu umiejętności technicznych lub społecznych.

Zasada dostępności

- przedstawianie studentom celów – informowanie, co powinni osiągnąć;
- podkreślanie związków, podsuwanie sugestii i naprowadzanie na właściwy trop;
- wykorzystywanie różnych metod i środków, aby pobudzały aktywność i wszystkie zmysły studentów;
- zadawanie studentom pytań sprawdzających, czy zachodzi proces komunikacji.

Zasada nowości

- unikanie monotonii, umiejętne operowanie głosem;
- stosowanie różnych metod nauczania, środków dydaktycznych, form pracy ze studentami – zbiorowej, indywidualnej, zespołowej (jednolitej, zróżnicowanej, mieszanej).

Zasada aktywnego wiązania teorii z praktyką

- stwarzanie okazji do tego, aby studenci samodzielnie strukturalizowali informacje oraz uczestniczyli w zajęciach praktycznych;
- wykorzystywanie gier dydaktycznych, technik symulacyjnych i metod wzajemnego nauczania się.

Zasada rozkładania ćwiczeń w czasie

- dzielenie zajęć praktycznych na krótkie okresy ćwiczeń przedzielone dłuższymi odstępami czasu.

Zasada wygaszania

- pomaganie studentowi, zwłaszcza na początku nauki, poprzez udzielanie zachęt i naprowadzających wskazówek;
- systematyczne usuwanie ułatwień w miarę nabierania biegłości w przedmiocie.

Zastrzeżenie: jeśli wygaszanie ułatwień nie postępuje systematycznie, studenci przyzwyczajają się do takiego stylu pracy i oczekują ich w każdym przypadku. Natomiast jeśli do usunięcia ułatwień dochodzi zbyt szybko, studenci popełniają błędy.

Zasada przyjemności

- unikanie dokuczliwych bądź nieprzyjemnych sytuacji i ich konsekwencji (znudzenie studentów, postępująca frustracja, urażenie uczuć osobistych słuchaczy);
- stwarzanie przyjemnych warunków nauki (stawianie zadań dopingujących, informacje zwrotne, nagradzanie wysiłków).

Literatura

Davis, R.H., Alexander, L.T., Yelon, S.L. (1983). *Konstruowanie systemu kształcenia: jak doskonalić nauczanie?*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Dobre praktyki w pracy ze studentem zagranicznym

Świadomość stereotypów i uprzedzeń

Problem stereotypów i uprzedzeń, a także wiedza o tym, z czego one wynikają, to pierwszy krok do zrozumienia potrzeby zróżnicowania podejścia wobec różnych kategorii studentów z zagranicy. Źródłem wielu problemów w relacjach z nimi są zwykłe ludzkie słabości, od których nie są wolni ani studenci, ani nauczyciele akademicy. I jedni, i drudzy mogą postrzegać inność jako coś obcego, nieznanego, a co za tym idzie – groźnego. W takiej sytuacji częściej są skłonni do przypisywania negatywnych cech studentom zagranicznym (niewychowani, roszczeniowi), nierzadko na podstawie jednostkowych przypadków, a także zwracania uwagi na nieistotne lub mało istotne szczegóły, pomijane w relacjach z osobami z tej samej kultury. Uczciwe przyznanie się do własnych słabości i znajomość posiadanych stereotypów sprzyja tworzeniu atmosfery wzajemnego szacunku i zrozumienia. Pozwala także wyeliminować postawy odrzucenia czy izolacji (np. w grupie studenckiej).

Autoprezentacja mocnych stron studentów

Procesy kulturowej adaptacji i integracji studentów są często niewystarczające. Samo pokazanie specyfiki kultury, bez wskazania i wyjaśnienia różnic, może stwarzać problemy w codziennych relacjach. Krótka autoprezentacja studenta z zagranicy, nie tylko w kontekście kulturowym, lecz także osobistym (zainteresowania, pasje, ciekawostki „z życia”, zarówno w obrębie danego przedmiotu, jak i poza nim), sprzyja wzajemnemu poznaniu. Pozwala wyjść poza zamknięte grupy narodowościowe, a co za tym idzie – umożliwia integrację studentów krajowych z zagranicznymi. To z kolei przekłada się na lepszą dynamikę pracy nauczyciela akademickiego z grupą zróżnicowaną kulturowo na zajęciach.

Regulacja pracy grupy w zespołach

Całkowita swoboda przy dobieraniu się w zespoły skutkuje często niechęcią do pracy w zespołach mieszanych (studenci zagraniczni ze studentami krajowymi), a także wypowiedaniem się ciągle tych samych osób na zajęciach (w przypadku studentów zagranicznych – osób, które najlepiej znają język polski). Aby temu zapobiec, należy wprowadzić sztywne zasady pracy w zespołach, tzn.:

- pracować w zespołach mieszanych,
- zmieniać składy zespołów na każdym zajęciach.

Wprowadzając zasady na początku realizacji zajęć, dobrze wyjaśnić ich celowość i uzyskać aprobatę studentów.

Wejściówki

Przeprowadzanie „wejściówek” sprzyja zwiększeniu aktywności studentów zagranicznych, a także weryfikuje poziom przygotowania do zajęć, tj. znajomość pojęć i terminów z zadanej literatury obowiązkowej. W przypadku studentów zagranicznych takie wejściówki nie tylko mają funkcję dyscyplinująco-motywowującą, lecz także na bieżąco weryfikują rozumienie terminologii i słów trudnych dla obcokrajowców. Ważne jest, żeby nauczyciel akademicki nie obciążał się dodatkowo pracą, np. sprawdzaniem wejściówek, dlatego należy przygotować narzędzia w taki sposób, aby zminimalizowały one wysiłek prowadzącego (np. poprzez wykorzystanie nowych technologii).

Wprowadzenie integratora w dyskusji moderowanej

W dyskusjach prowadzonych na zajęciach głos zabierają najczęściej ci sami studenci, którzy zwykle stanowią „blokadę” dla wypowiedzi studentów zagranicznych (tłumaczących swą bierność niedostateczną znajomością języka). Skutecznym sposobem aktywizacji wszystkich studentów jest wprowadzenie

w dyskusji roli integratora. Zadaniem integratora jest przygotowanie karty dyskusji moderowanej (graficzny zapis układu miejsc na sali z nazwiskami studentów), a także przestrzegania przez uczestników trzech zasad dyskusji:

1. przedstawienie się na początku wypowiedzi (odpowiedzialność za wypowiedzane słowa);
2. wypowiedź *ad rem* (zapobiega wypowiedziom pustym, dbałość o meritum wypowiedzi);
3. ograniczony czas wypowiedzi (precyzja wypowiedzi).

Integrator dba o zaangażowanie każdego studenta w dyskusję. Student, który wie że zostanie poproszony o zabranie głosu, ma czas na przygotowanie przemyślanej wypowiedzi.

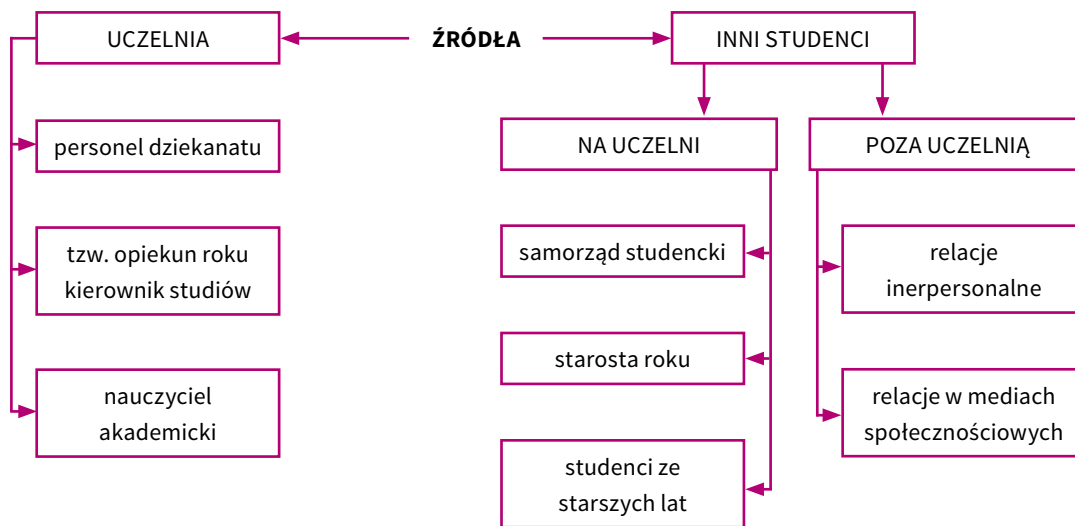
Poprawność imion i nazwisk jako przejaw szacunku

W celu uniknięcia przekręcania, złego wymawiania czy niewłaściwego zdrabniania imion i nazwisk studentów zagranicznych (co czasami jest odbierane jako brak szacunku wobec nich), warto na liście ćwiczeniowej dodać rubrykę z zapisem fonetycznym, a także zdrobnieniami czy innymi formami imion, które są preferowane przez studenta. Ta minimalna forma wysiłku ze strony nauczyciela akademickiego jest ważnym elementem budowania relacji ze studentami z zagranicy. Jest to przez nich odbierane jako otwartość, życzliwość i chęć poznania innej kultury ze strony nauczyciela.

Komunikacja na uczelni

Dla wielu studentów zagranicznych nauczyciel prowadzący zajęcia jest jak lekarz pierwszego kontaktu. Student zagraniczny (najczęściej pierwszego roku) zwraca się do nauczyciela z pytaniami dotyczącymi nie tylko nauczanego przedmiotu, lecz także z problemami związanymi z funkcjonowaniem na uczelni, a nawet problemami osobistymi. Należy pamiętać, że są to osoby znajdujące się często

z dala od domu, które swoją sieć wsparcia zostawiły daleko od miejsca, w którym aktualnie przebywają, dlatego – w miarę możliwości – warto zapoznać je ze strukturami i osobami odpowiedzialnymi na uczelni za dany problem/zagadnienie. Warto także wykazywać się empatycznym rozumieniem i asertywną komunikacją.



Rysunek 3. Podstawowe informacje o uczelni dla studentów zagranicznych (za: Bogdanowicz, 2016)

Przyjazny język obcy

Teoretycznie studenci z zagranicy, podejmujący studia w języku polskim, muszą przedstawić certyfikat opanowania języka. Praktycznie ich stopień znajomości języka polskiego jest bardzo różny i czasami proszą oni nauczyciela o tłumaczenia w innym języku używanych na zajęciach terminów czy całych zagadnień. Dlatego w przypadku osoby prowadzącej zajęcia ważna jest nie tylko precyzja i logika wypowiedzi, lecz także gotowość do wyjaśniania trudnych słów, wskazywania łatwiejszych synonimów czy bieżące korygowanie błędów językowych studentów zagranicznych posługujących się językiem polskim (tylko na wyraźną ich prośbę). Poprzez udział w zajęciach studenci podnoszą swoje kompetencje językowe i na bieżąco wdrażają się do przestrzegania norm i zasad panujących na uczelni i w danej kulturze.

Wdrażanie do przestrzegania norm i zasad panujących na uczelni

„Porozumiewanie międzykulturowe wymaga od uczestników więcej wrażliwości i otwartości na informację zwrotną niż porozumiewanie wewnątrzkurowe” (Szopski, 2005). Zwyczaje, sposób wypowiedzi czy nawet sposób bycia – w zależności od kraju reprezentowanego przez studenta – mogą być społecznie nieakceptowalne bądź trudne do zrozumienia przez pracowników uczelni lub innych studentów. Dlatego ważne jest, żeby nie tylko zapoznać się ze zwyczajami kultury studenta, lecz także przedstawić wyraźnie zasady i normy funkcjonujące na uczelni i na bieżąco korygować – w sposób asertywny, nie agresywny – kulturowo-społeczne wpadki studentów.

Literatura

Bogdanowicz, I. (2016). Różne aspekty wielokulturowości z perspektywy nauczyciela akademickiego. *Dobre praktyki. Kultura. Społeczeństwo. Edukacja*, 2(10), 163–180.

Szopski, M. (2005). *Komunikowanie międzykulturowe*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Warto przeczytać/zobaczyć

Czerniejewska, I. (2013). *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Golka, M. (2010). *Imiona wielokulturowości*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.

Śliz, A., Szczepański, M.S. (2011). *Wielokulturowość: perspektywa konfliktu czy szansa koegzystencji?*. W: A. Śliz, M.S. Szczepański (red.). *Wielokulturowość: konflikt czy koegzystencja?*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

Stawianie granic

Asertywność to umiejętność wyrażania siebie w kontakcie z inną osobą lub osobami. Asertywne zachowanie to bezpośrednie, uczciwe i stanowcze wyrażenie wobec innej osoby swoich uczuć, postaw, opinii lub pragnień w sposób respektujący uczucia, prawa, postawy, pragnienia i opinie drugiej osoby. Asertywność jest zmienna i zależna od sytuacji. W pewnych sytuacjach jesteśmy asertywni, w innych odczuwamy trudność w byciu sobą. Umiejętność ta gwarantuje, że inni nie będą określać za nas naszych praw.

Terytorium psychologiczne – to, co w podstawowy sposób zależy ode mnie i należy do mnie – myśli, czyny, tajemnice, prawa, rzeczy, przyzwyczajenia, wartości.

Asertywność to prawo człowieka do obrony swojego terytorium psychologicznego.

Asertywność – agresja – uległość



Mówienie „nie”

Jeśli nie umiemy odmawiać:

- przez dłuższy czas robimy coś, na co nie mamy ochoty;
- doznajemy silnych emocji;

- możemy obwiniać za to inną osobę i źle o niej myśleć;
- czujemy się skrzywdzeni, chociaż skrzywdzenia nas nie było intencją drugiej osoby;
- możemy doprowadzić do wybuchu bardzo negatywnych emocji, niewspółmiernych do aktualnej sytuacji;
- sytuacja może przerodzić się w celowe sprawianie przykrości lub bólu innej osobie.

Odmawianie a asertywność

- trudno nam mówić „nie”, ponieważ chcemy utrzymać dobre stosunki z innymi ludźmi, chcemy być lubiani;
- jeśli nie umiemy szczerze komunikować swoich intencji, wprowadzamy ludzi w błąd;
- jeśli zależy nam na satysfakcjonujących relacjach z innymi, powinniśmy im jasno przedstawić, jak chcemy być traktowani;
- mamy prawo żyć tak, jak chcemy, nie raniąc przy tym innych – jest to możliwe do wykonania i zależy tylko od nas.

Asertywna odmowa

Jeśli coś jest dla ciebie naprawdę niewygodne, niezręczne, nieprzyjemne; jeśli czujesz, że jesteś wykorzystywany i wyczerpywany roszczeniami innych – odmawiaj!

Schemat asertywnej odmowy:

- *Etap pierwszy:* powiedz „nie” (bo to jest odmowa).
- *Etap drugi:* poinformuj jasno o tym, jak zamierzasz postąpić, odwołując się do siebie (*wolę, chcę, wybieram, jest dla mnie ważne*) lub postanowień (*mam zamiar, postanowiłem, zdecydowałem*).

- *Etap trzeci:* podaj krótkie wyjaśnienie, dzięki któremu rozmówca może lepiej zrozumieć twoje postępowanie.
- *Etap czwarty:* możesz dodać komentarz podtrzymujący relację.

Poniżej zamieszczono wybrane techniki asertywnej odmowy.

Technika zdartej płyty

Technika unikania presji otoczenia – odmawiamy czyjejs prośbie, powtarzając konsekwentnie ten sam tekst, poprzedzony słowem „nie”.

Technikę tę stosujemy, gdy:

- nie chcemy dać się wciągnąć w zbędną dyskusję, mogącą przerodzić się w kłótnię;
- ktoś próbuje nas namówić na coś, na co nie mamy ochoty.

Zasłona dymna

Jest skuteczna w sytuacji agresji werbalnej otoczenia. Polega na pozornym akceptowaniu kierowanej pod naszym adresem krytyki bez atakowania partnera – stosujemy kluczowy zwrot: **BYĆ MOŻE masz rację**. Nie udzielamy żadnych dodatkowych informacji ani nie tłumaczymy naszego stanowiska.

Asertywne uznanie błędu

Technika przydatna w sytuacjach, gdy wina leży po naszej stronie. Wiąże się to z gotowością do akceptowania własnych błędów – jako faktu zupełnie naturalnego – przy równoczesnym niewystępowaniu nadmiernego poczucia winy. Przykładem mogą być stwierdzenia typu: „*Postąpiłem źle, lecz zaraz to naprawię*”; „*Przeoczyłam to, zaraz się tym zajmę*”.

Wypytywanie o strony ujemne

Technika uzyskiwania informacji o prawdziwych przyczynach niezadowolenia, gdy druga strona ich nie ujawnia. Pytania typu: „*Dlaczego sadzisz, że to, co robię jest złe?*”, przyczyniają się do ujawnienia prawdziwych źródeł konfliktu.

Wypytywanie o strony dodatnie

Technika ta polega na zadawaniu pytań partnerowi. Pozwala ona uniknąć nadmiernej presji z jego strony, zmuszając go zarazem do udowodnienia pozytywnych aspektów czynności, do której nas namawia, np. „*Dlaczego musimy robić to teraz?*”.

Literatura

Alberti, R., Emmons, M. (2018). *Asertywność. Sięgaj po to, czego chcesz, nie raniąc innych*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Fensterheim, H., Bear, J. (2006). *Jak nauczyć się asertywności. Nie mów „tak”, gdy chcesz powiedzieć „nie”*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawniczo-Handlowa Książka i Wiedza.

Warto przeczytać/zobaczyć

OIR Poland (2022, 13 listopada). Co to jest asertywność? I jak być asertywnym? [wideo]. *YouTube*. Pobrane z: <https://www.youtube.com/watch?v=8hNq44wP6jY> (9.08.2023).

Radzenie sobie z manipulacją

Manipulacja to „wywieranie wpływu na człowieka, postępowanie się nim wbrew jego woli” (Hanas, 2000).

Co wykorzystuje manipulator?

- wyolbrzymianie;
- grożenie/straszenie;
- podkreślanie swojej wyższości w jednej lub wielu sferach;
- dominowanie w rozmowie;
- aktywne techniki psychologiczne, np. tworzenie nastroju chwili (np. świąt);
- składanie obietnic bez pokrycia;
- wyszukiwanie „słabości” drugiej osoby i wywieranie przez nie wpływu;
- nieuwagę;
- podsuwanie gotowych rozwiązań;
- przedstawianie częściowych, niepełnych informacji;
- pozbawianie innych możliwości wyboru.

Kiedy łatwo ludźmi manipulować?

- gdy są serdeczni, życzliwi i mili dla innych („mają dobre serce”);
- gdy cenią lojalność i posłuszeństwo wobec innych (przełożonego, współpracowników);
- gdy chcą być kompetentni;
- gdy chcą być odpowiedzialni;
- gdy pragną być konsekwentni w swoich decyzjach i działaniach;
- gdy chcą sumiennie realizować się w roli pracownika i być dobrymi ludźmi.

Pierwszym krokiem, by obronić się przed manipulacją, jest zdobycie wiedzy o technikach manipulacji. Poniżej omówiono przykładowe techniki manipulacji.

Stopa w drzwiach

Zaczyna się od uzyskania drobnego ustępstwa, na które druga strona bez problemu się zgodzi. Potem łatwiej wynegocjować kwestie większe i ważniejsze, ponieważ działa tu reguła konsekwencji – po pierwszym ustępstwie, kolejne mogą stronie manipulowanej wydawać się kontynuacją jego wcześniejszej decyzji.

Pani Zofio, jeśli poradziła pani sobie z przygotowaniem poprzedniej prezentacji, to proszę, aby pani opracowała do niej poster w języku angielskim.

Atak personalny

Naruszając zasadę oddzielania osoby od problemu, manipulator stara się zdyskredytować rozmówcę poprzez krytykę osobistą, np. dotyczącą jego kompetencji.

Niczego innego nie można było się po panu spodziewać. Przerosło pana to zadanie, no i ten brak kompetencji...

Bezinteresowny kelner

Manipulator stara się pozyskać zaufanie innych osób poprzez oferowanie im czegoś bardziej prestiżowego, a równocześnie wejście w rolę eksperta, znawcy tematu. Wówczas łatwiej jest mu namówić rozmówców na kolejne działania, np. podjęcie się trudniejszego zadania.

Wykładam w prestiżowej uczelni. Wiem, jak to jest. Ten artykuł wymaga jeszcze wiele pracy, aby mógł być w tym wydawnictwie opublikowany.

Ingracjacja

Jest to technika bazująca na regule sympatii. Manipulator za pomocą pochlebstw, wskazywania podobieństw do rozmówcy lub podkreślania własnej atrakcyjności

zyskuje aprobatę osoby, do której się zwraca. Trudniej jest odmówić komuś, kto nas oczarował.

Jakiego wyjątkowego gościa dzisiaj mamy! Z pewnością nie odmówi nam krótkiego wystąpienia...

Magiczne słowo „ale”

Technika polega na poprzedzeniu mankamentami właściwej wypowiedzi o walorach prezentowanej osoby, usługi, zadania.

Zadanie to jest co prawda bardzo trudne i czasochłonne, ale jaką satysfakcję przyniesie wam jego wykonanie!

Niska piłka

Technika ta polega na przedstawieniu (na początku rozmowy) wyjątkowo korzystnej propozycji. Gdy rozmówca ją zaakceptuje, manipulator dodaje stopniowo kolejne elementy (np. wymagania), które zmniejszą atrakcyjność jego „oferty”. W technice tej wykorzystuje się regułę konsekwencji – po podjęciu wstępnej decyzji trudno jest się z niej wycofać.

Bycie sekretarzem konferencji międzynarodowej to prestiżowa funkcja. Można ją wykazać w dorobku naukowym (zgoda rozmówcy). Myślę, że przy okazji tej konferencji trzeba zmienić wystrój auli i wszystkie napisy z tablic przetłumaczyć naszym gościom na język angielski. Proszę zrobić to do najbliższego wtorku.

Autorytet

Technika ta odwołuje się do reguły autorytetu. Gdy prosi nas o coś osoba, którą uważamy za autorytet, możemy mieć trudność, żeby jej odmówić.

Strach przed stratą

Manipulator wie, że na wyobraźnię rozmówcy działa silniej to, co może stracić niż to, co może uzyskać.

Jeśli nie podejmiecie działań na rzecz promocji kierunku, nie będziemy mieć kandydatów na studia i trzeba będzie zamknąć kierunek. Zostaniecie bez pracy.

Wzbudzanie poczucia winy

Manipulator wzbudza poczucie winy u rozmówcy. Technika ta bardzo często stosowana jest przez niego nieświadomie.

Nie umie pan docenić tego, co pan otrzymuje od uczelni. Ma pan pracę.

Technika ultimatum

Technika ta polega na przedstawieniu propozycji w formie ultimatum (konstrukcje typu: „albo..., albo...”).

Albo zacznie pan pisać artykuły i uczestniczyć w konferencjach, albo nie pozostawi mi pan wyboru...

Technika oświadczenia złożonego publicznie

Oświadczenia składane publicznie uznawane są za zobowiązanie, pewną umowę.

Mówi pan, że wykona to zadanie. Dobrze. Wie pan, że słyszy pana teraz stu pańskich współpracowników?

Reguła wzajemności

Manipulator zdaje sobie sprawę, że jeśli zrobi coś dobrego dla rozmówcy, ten będzie czuł się wdzięczny i zobowiązany do rewanżu.

X: Dziękuję, panie dyrektorze, za pochwalenie mnie przy kolegach.

Y (manipulator): Tak, tak, to nic takiego. A przy okazji, czy może pan mi przestawić tę szafkę?

Kilka zasad obrony przed manipulacją

- poznaj techniki manipulacji;
- uświadom sobie, że podlegasz manipulacji, a następnie zwiększ kontrolę i czujność (w granicach rozsądku);
- oddziel osobę manipulatora od technik, których używa;
- nie walcz z manipulatorem – neutralizuj działanie technik;
- demaskuj manipulację;
- nazywaj swoje emocje i potrzeby;
- zamieniaj ocenę działania manipulatora na informację, opis;
- bądź asertywny;
- używaj komunikatów „ja”.

Podstawowe techniki manipulacji słownej – jak na nie reagować?

- rozszerzenia poza kontekst → zawężaj;
- oceny → zamieniaj na opinie, stosuj komunikaty „ja”;
- krytyka → oddzielaj stanowiska i opinie, bądź asertywny;
- komunikacja nie wprost → precyzuj, wyjaśniaj, zadawaj pytania otwarte, ujawnij intencje manipulatora;
- przerysowywanie twoich twierdzeń → powracaj do konkretnych faktów;
- uogólnienia i homonimia → doprecyzowuj znaczenia, powracaj do kontekstu;

- powoływanie się na znane powszechnie normy i wartości → doprecyzowuj kontekst i interpretację normy;
- argumenty *ad hominem* pod twoim adresem → powracaj do meritum sprawy;
- uogólnienia (np. „nigdy”) → zawężaj do kontekstu.

Literatura

Hanas, Z. (2000). Różne formy manipulacji człowiekiem. *Communio. Międzynarodowy Przegląd Teologiczny*, 20(1), 55–67.

Warto przeczytać/zobaczyć

Berne, E. (2023). *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Cialdini, R.B. (2022). *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Grzesiak, M. (2017, 11 października). Metody manipulacji w pracy i związku — jak skutecznie sobie z nimi radzić – Live#7 [wideo]. *YouTube*. Pobrane z: <https://www.youtube.com/watch?v=oWBkGzzKJCs> (9.08.2023).

Schopenhauer, A. (2012). *Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Alma-Press.

Stefańczyk, A. (2008). *Psychologia wywierania wpływu i psychomanipulacji. Jak skutecznie wpływać na innych i bronić się przed negatywnym wpływem z ich strony*. Gliwice: Internetowe Wydawnictwo Złote Myśli.

Przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu

Wypalenie zawodowe to „stan zmęczenia czy frustracji wynikający z poświęcania się jakiejś sprawie, sposobowi życia lub związkowi, co nie przyniosło oczekiwanej nagrody” (Freudenberger, Richelson, 1980).

Według Maslach jest to „psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może występować u osób pracujących z innymi ludźmi” (Bartkowiak, 1999).

Symptomy wypalenia zawodowego

Główne symptomy wypalenia zawodowego to:

- **wyczerpanie emocjonalne** – stałe napięcie psychiczne, zniechęcenie, zaburzenia psychosomatyczne;
- **depersonalizacja** – traktowanie przedmiotowe studentów, chłodne relacje, brak emocji, obojętność;
- **obniżone poczucie osobistych kompetencji.**

Fazy wypalenia zawodowego

Wypalenie zawodowe rozpoczyna się niepostrzeżenie. Pracownik jest silnie zaangażowany w pracę, fascynuje się nią. Zaniedbuje własne potrzeby osobiste i przedkłada nad nie potrzeby zawodowe. Jest efektywny w pracy, ale wykonuje coraz więcej zadań równolegle. Wyróżniamy trzy stadia wypalenia zawodowego:

1. **Stadium ostrzegawcze** – pracownik jest zmęczony, ale potrafi zrelaksować się po dłuższym wypoczynku. Jest drażliwy i napięty. Udowadnia innym swoją wartość. Jego zaangażowanie staje się koniecznością.

Ustal granicę między dążeniem do efektywności a wewnętrznym przymusem, tempo i czas pracy.

- 2. Stadium przewlekłe** – pracownik coraz silniej angażuje się w wykonywanie zadań zawodowych. Częściej pracuje indywidualnie, żeby udowodnić swoją wartość.

Dziel zadania między współpracownikami, więcej wypoczywaj, przebywaj w towarzystwie rodziny i znajomych, skorzystaj z pomocy psychologa.

- 3. Stadium chroniczne** – pracownik zaniedbuje własne potrzeby, nie odczuwa potrzeb osobistych, sięga po środki psychoaktywne. Cierpi na zaburzenia snu. Obniża się jego odporność. Miewa myśli samobójcze. Odczuwa lęk przed ludźmi i izoluje się.

Poszukaj pomocy u psychoterapeuty, zmień pracę lub sposób wykonywania obowiązków służbowych.

Przyczyny wypalenia zawodowego

Wyróżniamy następujące przyczyny wypalenia zawodowego:

- indywidualne
- interpersonalne
- organizacyjne.

Czynniki indywidualne uniwersalne

niska samoocena, zależność, poczucie kontroli zewnętrznej, wysoka reaktywność, perfekcjonizm, pesymizm, niezaspokojona potrzeba bezpieczeństwa, wysoka motywacja do pracy, niepewność, unikanie sytuacji trudnych, defensywność, nastawienie na osiągnięcia, wrogość

Czynniki interpersonalne uniwersalne

wielu znajomych i częste kontakty z nimi, konflikty i rywalizacja między pracownikami, braki w kompetencjach komunikacyjnych u współpracowników, silna potrzeba zaangażowania emocjonalnego w wykonywane zadania, praca z ludźmi, mobbing, zbyt liczny lub niewielki zespół, dyrektywny przełożony

Czynniki organizacyjne uniwersalne

trudne warunki fizyczne w pracy, hałas, mało przestrzeni, brak własnego „miejsca”, rutyna, zmienowość, powtarzalność czynności/zadań, brak wpływu na decyzje, konieczność ciągłego dostosowywania się do absurdalnych (negatywnie ocenianych) poleceń, ciągła presja czasu i brak środków finansowych, autokratyczny styl zarządzania instytucją

Czynniki specyficzne indywidualne

- silne obciążenia indywidualne – presja czasu, efektów; silna kontrola;
- brak satysfakcji z pracy – sukcesy przypisywane innym osobom, brak docenienia;
- poczucie bezradności – brak poczucia skuteczności, brak wpływu na decyzje;
- presja ciągłego podnoszenia kompetencji zawodowych;
- brak poczucia bezpieczeństwa fizycznego i/lub psychicznego.

Czynniki specyficzne organizacyjne

niski poziom materialny i finansowy instytucji (niedofinansowanie), niskie zarobki w stosunku do nakładu pracy, niski prestiż społeczny zawodu, sztywna hierarchia zawodowa (jednostronny przepływ informacji – od przełożonego do pracowników, brak autonomii, nadmierna i formalna kontrola pracowników), zmienowość pracy, hierarchiczność w stanowiskach

Jak możesz przeciwdziałać wypaleniu zawodowemu?

1. Świadomie dokonaj wyboru zawodu. W razie błędnej decyzji – przekwalifikuj się i zmień zawód.
2. Zachowaj dystans wobec osób, z którymi pracujesz.
3. Zmień strategię działania.
4. Poszukaj wsparcia koleżeńskiego (rozmowa przy kawie) i/lub profesjonalnego (superwizja).
5. Korzystaj ze wsparcia socjalnego (wykorzystuj urlop, nie wykonuj zadań zawodowych w dni wolne od pracy).

6. Bierz udział w szkoleniach i warsztatach (np. radzenia sobie ze stresem lub zarządzania czasem wolnym).
7. Zabiegaj o poprawę warunków pracy.
8. Proś przełożonych o brakujące informacje.
9. Zabiegaj o ustalenie racjonalnego systemu prowizji i nagród, awansów, sprawiedliwego podziału obowiązków.
10. Podejmuj się zadań zgodnie ze swoimi kompetencjami.
11. Dbaj o poprawę wizerunku społecznego wykonywanego przez ciebie zawodu.
12. Korzystaj z porad specjalisty, np. psychologa.
13. Postuluj podnoszenie kompetencji zawodowych przez współpracowników oraz kompetencji zarządzania przez przełożonych.
14. Znajdź własny sposób na odreagowanie stresu (np. trening relaksacyjny, sport, muzyka).
15. Dbaj o zaspokajanie osobistych potrzeb i równowagę między nimi a potrzebami zawodowymi.
16. Bądź aktywny/a fizycznie.
17. Myśl pozytywnie, optymistycznie.
18. Masz prawo poprosić o pomoc i wsparcie.
19. Rozwijaj umiejętność asertywności oraz empatii poznawczej.

Literatura

Bartkowiak, G. (1999). *Psychologia zarządzania*. Poznań: Wydawnictwo AE.

Freudenberger, H.J., Richelson, G. (1985). *Burnout: The High Cost of High Achievement*. London: Arrow Books Ltd.

Maslach, C., Leiter, M.P. (2010). *Pokonać wypalenie zawodowe: sześć strategii poprawienia relacji z pracą*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

Warto przeczytać/zobaczyć

Fengler, J. (2000). *Pomaganie męczy. Wypalenie w pracy zawodowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Karpeta, J. (2018). *Pokochaj poniedziałki. Jak poradzić sobie z wypaleniem zawodowym?*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Mańkowska, B. (2017). *Wypalenie zawodowe. Źródła, mechanizmy, zapobieganie*. Gdańsk: Harmonia Universalis.

OIR Poland (2022, 12 listopada). Techniki radzenia sobie w sytuacjach trudnych, stresowych, kryzysowych [wideo]. *YouTube*. Pobrane z: <https://www.youtube.com/watch?v=jw4gulBlG0o> (9.08.2023).

Perski, A. (2002). *Poradnik na czas przełomu. O stresie, wypaleniu oraz drogach powrotu do życia w równowadze*. Warszawa: Jacek Santorski & Co.

Rongińska, T., Gaida, W.A. (2012), *Strategie radzenia sobie z obciążeniem psychicznym w pracy zawodowej*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.

Sęk, H. (red.) (2010). *Wypalenie zawodowe: przyczyny i zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Strefa ciszy – PSYCHOTERAPIA (2016, 21 września). Relaksacja – trening autogenny Schultza [wideo]. *YouTube*. Pobrane z: <https://www.youtube.com/watch?v=DAXYabx1ELQ> (9.08.2023).

Projektowanie uniwersalne

Uniwersalne projektowanie w edukacji – (ang. *UDL, Universal Design for Learning*)
podejście do edukacji, w którym rozwija się elastyczne środowisko uczenia

się, odpowiadające naturalnie zróżnicowanym potrzebom osób uczących się. Organizacja nauczania zakłada wykorzystanie zróżnicowanych środków nauczania oraz prezentacji materiału przez nauczyciela/ucznia, a także różnorodne środki pedagogiczne i technologiczne wspierające motywację i zaangażowanie uczniów (studentów).

Zasady UDL

- 1. Równość w dostępie** – oznacza możliwość używania danego produktu przez osoby o zróżnicowanych możliwościach. Każda osoba, niezależnie od doświadczanych przez nią ograniczeń, ma prawo do używania danego produktu (karty pracy, środka dydaktycznego, gry itp.), a jeśli nie jest to możliwe, należy zaplanować możliwości równorzędne – równie atrakcyjne, najlepiej utrzymane w tym samym obszarze tematycznym (jak najmniejsze różnicowanie w warstwie fabularnej – warunek integracji klasy/grupy wokół tych samych treści).
- 2. Elastyczność użycia** – uwzględnienie szerokiego zakresu indywidualnych preferencji, np. typu lateralizacji użytkownika, tempa jego pracy, preferowanego sposobu wykonywania czynności, stylu poznawczego, sposobu przetwarzania informacji sensorycznych, poziomu ekstrawersji, umiejętności komunikacyjnych itp.
- 3. Intuicyjność użycia** – produkt powinien być łatwy do zastosowania dla wszystkich, niezależnie od poziomu doświadczenia użytkownika, zakresu jego wiedzy, poziomu koncentracji uwagi czy kompetencji językowych. Istotną rolę pełni instrukcja zgodna z kryteriami ETR.
- 4. Dostępność percepcyjna** – zakłada czytelność informacji i wielość kanałów jej przekazu – tak, aby informacja była dostępna dla osób z trudnościami w zakresie percepcji wzrokowej czy słuchowej. Istotne jest także, aby informacje były przekazywane w sposób zhierarchizowany, a użytkownik umiał odróżnić informacje najważniejsze od tych mało istotnych.
- 5. Tolerancja na błędy** – zasada ta zakłada, że popełnienie błędu w obsłudze nie powoduje istotnych uszkodzeń czy niebezpieczeństwa.

6. **Mały wysiłek fizyczny** – produkt może być używany nawet przy minimalnym wysiłku fizycznym – sama konstrukcja środka dydaktycznego nie obciąża ucznia (nie zakłóca jego efektywności poznawczej).
7. **Odpowiednia przestrzeń wymagana do obsługi i rozmiar** – zasada ta zakłada, że produkt może być używany przez osoby o różnej budowie ciała, a także osoby o ograniczonej sprawności ruchowej.

Dostępność cyfrowa

[Czym jest dostępność cyfrowa.pdf \(nimosz.pl\)](#)

[Strategia Projektowania Uniwersalnego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej \(umcs.pl\)](#)

Tutoring

[Model](#) – opracowanie MEiN

Kryzys dydaktyczny i co dalej?

[Poradnik](#)

Przeciwdziałanie dyskryminacji

[Poradnik antydyskryminacyjny](#)

Savoir-vivre wobec osób z niepełnosprawnościami

[Poradnik](#)

Nowoczesne aplikacje dydaktyczne

W środowisku edukacyjnym technologie informacyjno-komunikacyjne wykorzystywane są w coraz szerszym zakresie, a ich postępująca w szybkim tempie ewolucja wymusza poszukiwanie nowych metod i technik pracy z ich użyciem. Wykorzystywanie w procesie dydaktycznym aplikacji i urządzeń mobilnych staje się kolejnym naturalnym etapem w rozwoju nowoczesnej edukacji. Nowoczesne i skuteczne narzędzia usprawniają proces uczenia się oraz rozwijają wiedzę i umiejętności. Aplikacje te zapewniają zróżnicowane i innowacyjne doświadczenia w procesie kształcenia, m.in. dzięki wykorzystaniu nowoczesnych technologii, takich jak multimedia, treści interaktywne i uczenie maszynowe. Są to wszystkie programy komputerowe, aplikacje i narzędzia online, które pomagają gromadzić, przechowywać i wymieniać informacje, organizować zadania, sprawdzać wiedzę studentów oraz uatrakcyjnić nauczane treści poprzez interesującą formę przekazu. Należy podkreślić, że narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnych są przydatne nie tylko w nauczaniu zdalnym, lecz również podczas tradycyjnych zajęć w sali wykładowej.

Przykładowe narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnych:

1. Tablice online – do ewentualnej pracy w grupach:
 - PADLET – korkowa tablica online; wersji bezpłatnej można przygotować tylko trzy tablice – ale pojawiają się podobnie działające aplikacje:
 - lino (<http://en.linoit.com>)
 - wakelet (<http://wakelet.com>)
 - dotstorming (<http://dotstorming.com>)

- scrumblr (<http://scrumblr.ca/>)
 - pinside (<http://pinsi.de/index.php>)
2. Chmury wyrazów:
- Tagxedo.com
 - Wordart.com
 - Wordle.net
3. Aplikacje graficzne/grafiki:
- Canva.com
 - StoryJumper.com
 - Dvolver.com
 - Genially.ly
 - Postermywall.com
 - Iloveimg.com
4. Memy/komiksy:
- Addtext.com
 - Toonytool.com
 - Pinwords.com
 - Pixton.com
 - Imgflip.com
 - Makebeliefscomix.com
5. Prezentacja końcowych wyników projektów:
- Emaze.com
 - Animoto.com
 - Powtoon.com
 - slideshare.net
 - slideboom.com
 - vcasmo.com
6. Narzędzia do tworzenia filmów / materiały filmowe do pobrania:
- <https://Kizoa.pl>
 - Magisto.com
 - Biteable.com

- lifeofvids.com
- Coverr.com

7. Rozszerzona i wirtualna rzeczywistość:

- <https://www.kitely.com/>
- Mozaik 3D
- Merge Cube

Do aplikacji VR w trybie przeglądania VR wymagane jest posiadanie okularów, mogą to być np. kartonowe Google Cardboard, w których umieszcza się smartfon.

8. Ilustrowanie pracy:

- sway.office.com
- <https://playingcards.io/>
- Jigsawplanet.com
- Thinglink.com
- MazeMap.com

9. Mapy myśli:

- Coggle.it
- Mindmup.com

10. Blogi / strony internetowe:

- www.blogger.com
- <https://sites.google.com/new>

11. Bazy bezpłatnych zdjęć:

- Pixabay.com
- Pexels.com
- Unsplash.com
- Kaboompics.com
- Picjumbo.com
- Splitshire.com
- Gratisography.com

12. Labirynty i krzyżówki / narzędzia pozwalające sprawdzić wiedzę / generatory zadań i ćwiczeń:

- Mazegenerator.net
- Crosswordlabs.com

- Tomato-timer.com
- Jigsawplanet.com
- Wordwall.net
- LearningApps.org
- Wheeldecide.com – koło fortuny

Warto przeczytać/zobaczyć

Pokrzycka, L. (2023), E-learning in the Practice of Teaching Doctoral Students. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 25(1), 117–128. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2023-0009>

Pokrzycka, L. (2021). Rola aplikacji dydaktycznych w nauczaniu zdalnym, *E-mentor*, 88(1).
Pobrane z: <http://www.e-mentor.edu.pl/mobi/artukul/index/numer/88/id/1500> (9.08.2023).

Grywalizacja w procesie kształcenia

Grywalizacja (*game-based learning*) – gamifikacja, gryfikacja; to wykorzystanie elementów gier i technik projektowania gier w kontekście niezwiązanym z grami. Pozwala na angażowanie ludzi i motywuje ich do działania, zachęca do nauki i rozwiązywania problemów, a równocześnie sprzyja wywoływaniu pożądanych zachowań u odbiorców lub osiągnięciu innych założonych celów.

Elementy mechaniki gier:

- zadania i wyzwania dla uczestników lub grup;
- pasek postępu;
- odznaki za osiągnięcia;
- poziomy trudności;
- współpraca uczestników dla osiągnięcia wspólnego celu;

- rankingi;
- punkty;
- wirtualne przedmioty;
- system nagradzania, wymiany, kolekcjonowania;
- system komunikacji pomiędzy uczestnikami – fora, e-maile, chaty.

Kryteria, które powinna spełniać grywalizacja w edukacji, to:

- realizacja założonych wcześniej celów;
- dawanie satysfakcji z wykonywania czynności;
- wykorzystywanie mechanizmów znanych z gier, np. nagradzania, dostarczania informacji zwrotnej, elementów zaskoczenia;
- zwiększanie motywacji do wykonywania danych czynności;
- bazowanie na czynnościach niezwiązanych bezpośrednio z grami, a z danym przedmiotem szkolnym lub materiałem do nauczania.

Struktura gry:

- warunek wygranej – kiedy wiemy, że wygraliśmy;
- cel – co gracze mają osiągnąć, aby wygrać;
- akcja – działanie, jakiego oczekujemy od osób grających;
- przeszkody;
- reguły – swoisty kodeks honorowy, którego należy przestrzegać.

Aplikacje:

- <https://wakelet.com/>
- <https://genial.ly/>
- <https://quizizz.com/?lng=pl>
- <https://kahoot.com/>
- <https://www.thinglink.com/blog/how-to-make-a-virtual-escape-room/>

<https://genial.ly/templates/gamification/escape-room/>

X. Zakończenie

W trakcie tworzenia Strategii podnoszenia kompetencji kadry dydaktycznej i wspierającej proces kształcenia kierowano się założeniem, że społeczność akademicką tworzą różnorodne osoby i trudno jest ustalić jedną ścieżkę rozwoju. Uniwersytet potrzebuje osób otwartych i gotowych do uczenia się, także od siebie nawzajem. Rolą Uniwersytetu jest zaś stwarzanie warunków do podnoszenia kompetencji pracowników, m.in. poprzez realizację działań szkoleniowych, doradczych, np. formie grup wzajemnego wsparcia, superwizji czy też wsparcia psychologicznego. Ogromną rolę w tym procesie odgrywają również bezpośredni przełożeni poszczególnych osób. Dobrze przygotowana i świadoma zmieniających się potrzeb kadra stanowi warunek rozwijania kultury jakości kształcenia i zapewnienia dobrych efektów edukacyjnych. Chcemy, aby ta strategia stanowiła przewodnik, który pozwoli jeszcze skuteczniej dbać o to, by UMCS był miejscem przyjaznym i otwartym na potrzeby każdego pracownika zaangażowanego w realizację zajęć dydaktycznych czy też osób wspierających ten proces. Ważne jest i będzie informowanie o planowanych i podejmowanych działaniach, w tym przygotowywanie odpowiednich materiałów niezbędnych do pracy, m.in. takich jak opracowany na potrzeby niniejszego dokumentu *Narzędziownik*.

Zaleca się co najmniej raz w roku przeprowadzenie analizy z wykonanych działań, jak również aktualizowanie w miarę potrzeb założonych przedsięwzięć. Jednostką odpowiedzialną za monitorowanie realizacji Strategii będzie Centrum Kształcenia i Obsługi Studiów.

Projekt „Doskonałość dydaktyczna uczelni” współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, Oś III. Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju, Działanie 3.4 Zarządzanie w instytucjach szkolnictwa wyższego.