

# Anna Krajewska

---

## Współdziałanie nauczycieli akademickich ze studentami w procesie dydaktycznym

---

Pedagogika Szkoły Wyższej nr 2, 147-167

---

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Anna Krajewska**

Uniwersytet w Białymstoku

## **Współdziałanie nauczycieli akademickich ze studentami w procesie dydaktycznym**

Kształcenie w szkole wyższej jest świadomą i celową działalnością podejmowaną przez nauczycieli akademickich i studentów. To wspólne działanie jego uczestników, a jakość uzyskiwanych efektów jest uwarunkowana wieloma czynnikami, m.in. charakteryzującymi wspólnie działające podmioty.

W prezentowanym opracowaniu część wstępna zawiera zarys teoretycznych podstaw badań – wyjaśnienie pojęcia „działanie i współdziałanie dydaktyczne”, charakterystykę cech osób współdziałających w procesie kształcenia – odpowiedzialności nauczycieli akademickich i studentów, aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości studentów z wykazaniem ich znaczenia dla uzyskiwanych efektów<sup>1</sup>. W dalszej części przedstawiono metodologię badań, a w końcowej zanalizowano ich wyniki i sformułowano wnioski.

### **Pojęcie działania i współdziałania dydaktycznego**

Sprecyzowanie istoty współdziałania dydaktycznego wymaga odwołania się do definicji działania, wyodrębnienia jego struktury i rodzajów, co będzie stanowiło podstawę do sprecyzowania pojęcia „działanie dydaktyczne” i przedstawienia jego struktury. Określenie pojęcia „współdziałanie dydaktyczne” umożliwi przedstawienie cech zarówno procesu współdziałania, jak i podmiotów współdziałających.

---

<sup>1</sup> W tym opracowaniu wyeksponowano tylko niektóre, szczególnie istotne dla koncepcji podjętych badań ujęcia działania, współdziałania dydaktycznego oraz cechy osób współdziałających w procesie kształcenia.

Przedstawiciele różnych nauk w odmienny sposób definiują pojęcie działania. W tym opracowaniu szczególnie istotne jest ujęcie działania w prakseologii, psychologii i dydaktyce. W opinii T. Kotarbińskiego „działanie jest procesem”<sup>2</sup>. Natomiast zdaniem T. Pszczołowskiego to „celowe, świadome i dowolne zachowanie się”<sup>3</sup>. Działaniem w rozumieniu W. Szewczuka jest „mniej lub bardziej złożony ciąg czynności stanowiących pewną całość i ukierunkowanych na wykonanie jakiegoś zadania”<sup>4</sup>, przy czym „czynność” to „najprostsza, celowa, zorganizowana jednostka działania określona strukturą działania, w którego skład wchodzi”<sup>5</sup>.

Z analizy przedstawionych określeń działania wynika, że działanie ujmowane jest jako proces, zachowanie, czynności, aktywność. Wydaje się jednak, że czynności najbardziej adekwatnie określają istotę celowego działania, stanowią jego jednostki. Jeśli czynności to jednostki celowego działania, to działanie można traktować jako układ czynności podejmowanych w określonym czasie ze względu na przyjęte wartości.

Układ to „struktura, całość składająca się z powiązanych wzajemnie elementów; system”<sup>6</sup>. A więc jaka jest struktura, jakie są elementarne składniki działania? Z literatury wynika, że autorzy podejmujący tę kwestię różnią się w liczbie wyodrębnianych elementów, ponieważ rozbudowują w różnym stopniu trzy podstawowe składniki działania – przygotowanie, wykonanie lub kontrolę.

W teorii organizacji i zarządzania eksponuje się działanie zorganizowane, złożone, nazywane także cyklem działania zorganizowanego, które charakteryzuje zachowanie odpowiedniej kolejności etapów działania przy realizacji celu stopniowalnego. W cyklu działania zorganizowanego przedstawianego przez różnych autorów brak zgodności w kwestii nazw etapów i ich liczby. J. Zieleniewski przedstawia pięcioetapowy cykl działania zorganizowanego: „a) uświadomienie sobie (...) rzeczywistych celów

---

<sup>2</sup> T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1975, s. 17–18.

<sup>3</sup> T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1978, s. 56.

<sup>4</sup> W. Szewczuk, *Działanie*, w: *Słownik psychologiczny*, W. Szewczuk (red.), Wiedza Powszechna, Warszawa 1979, s. 64.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 51.

<sup>6</sup> *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 546.

działania i ich wzajemnego stosunku, b) planowanie działania, czyli obmyślenie środków i sposobów działania (...), c) pozyskanie i rozmieszczenie zasobów potrzebnych do wykonania planu (...), d) realizowanie planu (...), e) kontrola realizacji<sup>7</sup>.

Dążąc do ustalenia elementarnych składników każdego działania, W. Kojs precyzuje zespół faktów, który musi wystąpić, aby zdarzenie można było nazwać działaniem: „Każde działanie wykonuje *ktoś*, że jest ono związane z wywołaniem zmiany *czegoś*, że zachodzi *w czymś*, w jakichś okolicznościach, w jakiś sposób i za pomocą *czegoś*; jest podejmowane *z jakiegoś powodu* (po co?) i prowadzi do uzyskania *czegoś*”<sup>8</sup>. W związku z tym wymienia siedem składników działania: podmiot, przedmiot, cel, metody, środki, warunki i rezultaty działania. Ponadto cytowany autor trafnie zwraca uwagę na potrzebę uwzględnienia w analizie struktury działania trzech aspektów – temporalnego, odnoszącego się do czasu, prowadzącego do wyodrębnienia następujących po sobie faz, okresów, cykli; ujęcie działania jako procesu lub zmiany, dotyczące tego, co występuje lub zmienia się w czasie oraz uwzględnienia charakteru działań składających się na działanie złożone. W związku z tym w działaniu W. Kojs wyodrębnia trzy fazy – preparacyjną, realizacyjną i kontrolno-oceniającą<sup>9</sup>.

Przedstawione stanowiska dotyczące struktury działania i jego składników wskazują na różnorodność możliwych ujęć, wynikających z przyjętych przez poszczególnych autorów odmiennych ujęć ontologicznych i epistemologicznych, a także różnych rodzajów działań, które prawdopodobnie stanowiły przedmiot analizy. Jednak jako podstawę w dalszych analizach przyjęto ustalenia W. Kojsa dotyczące składników działania i jego faz, gdyż są szczególnie istotne w działaniach dydaktycznych, które stanowią obszar zainteresowań w tym opracowaniu.

---

<sup>7</sup> J. Zieleniewski, *Organizacja i zarządzanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981, s. 202–203.

<sup>8</sup> W. Kojs, *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1994, s. 19–20.

<sup>9</sup> W. Kojs, *W poszukiwaniu edukacyjnie optymalnej całości, czyli o prakseologicznym modelu procesu kształcenia*, w: *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*, F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk (red.) „KWADRA”, Szczecin 2005, s. 30–31; idem, *Działanie jako...*, s. 30, 54–55.

W związku z tym przyjęto, że działanie składa się z następujących elementów: cel, podmiot, przedmiot, treści, metody, formy, środki, warunki, rezultaty. W każdym działaniu zorganizowanym, także dydaktycznym, wyodrębniłam trzy fazy: preparacyjną, realizacyjną i kontrolno-oceniającą. Każda z tych faz w działaniu zorganizowanym zawiera wszystkie elementy działania, a więc:

- faza preparacyjna (planowanie procesu kształcenia) – cel, podmiot, przedmiot, treści, metody, formy, środki, warunki, rezultaty,
- faza realizacyjna (realizacja procesu kształcenia) – cel, podmiot, przedmiot, treści, metody, formy, środki, warunki, rezultaty,
- faza kontrolno-oceniająca (kontrola i ocena procesu i wyników) – cel, podmiot, przedmiot, treści, metody, formy, środki, warunki, rezultaty.

Zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami przyjęto, że **działanie dydaktyczne** to zorganizowany układ czynności w procesie kształcenia ukierunkowanych na wywoływanie zmian w osobowości jego uczestników, które charakteryzuje ich podmiot, przedmiot, cel, metody, środki, warunki i uzyskiwane rezultaty w fazie preparacyjnej, realizacyjnej i kontrolno-oceniającej.

Obszarem zainteresowań w prezentowanym opracowaniu jest wielopodmiotowe działanie dydaktyczne – współdziałanie dydaktyczne nauczyciela akademickiego i studentów w procesie kształcenia<sup>10</sup>. Czym jest współdziałanie dydaktyczne? Podstawę do zdefiniowania współdziałania dydaktycznego stanowią tu przyjęte wcześniej ustalenia dotyczące działania dydaktycznego, a także rozumienie współdziałania w ujęciu prakseologicznym: to „kooperacja pozytywna, działania wielopodmiotowe, którego uczestnicy wzajemnie sobie pomagają (...) oznacza wspólne działanie dla wspólnych celów”<sup>11</sup> oraz

współdziałanie wielu podmiotów ze względu na określone ich czynności i ze względu na określone ich cele zachodzi tylko wtedy, jeżeli każdy z tych podmiotów pomaga któremuś innemu podmiotowi

---

<sup>10</sup> Obszerniejsza analiza tych pojęć w: A. Krajewska, *Działania wielopodmiotowe w nowoczesnym procesie kształcenia w szkole wyższej*, w: *Edukacja w okresie przemian*, A. Karpińska (red.), Trans Humana, Białystok 2010, s. 108–115.

<sup>11</sup> T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia...*, s. 273.

---

z tego samego grona lub jest wspomagany przez jakiś inny podmiot z tegoż grona<sup>12</sup>.

Z analizy literatury wynika, że współdziałanie dydaktyczne to wielopodmiotowe działania złożone w procesie kształcenia, składające się z działań nauczycieli i studentów ukierunkowanych na wspólne cele – wywoływanie zmian w osobowości jego uczestników, w których swoimi czynnościami wzajemnie sobie pomagają w fazach: preparacyjnej, realizacyjnej i kontrolno-oceniającej. Natomiast pomaganie następuje wówczas, gdy działania nauczycieli i studentów rzeczywiście umożliwiają lub ułatwiają im osiągnięcie tych samych celów. A więc współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów to ich wspólne działanie w procesie kształcenia, w którym swoimi czynnościami udzielają sobie wzajemnie pomocy, umożliwiają lub ułatwiają przebieg fazy preparacyjnej, realizacyjnej oraz kontrolno-oceniającej.

W związku z tym przyjęto, że **współdziałanie dydaktyczne** to wielopodmiotowe działania złożone w procesie kształcenia, składające się z działań nauczycieli i studentów ukierunkowanych na wspólne cele – wywoływanie zmian w osobowości jego uczestników, w których swoimi czynnościami wzajemnie sobie pomagają, umożliwiają lub ułatwiają przebieg fazy preparacyjnej, realizacyjnej i kontrolno-oceniającej.

Jednocześnie z wcześniejszych ustaleń wynika, że każda z trzech faz współdziałania dydaktycznego (podobnie jak działania dydaktycznego) zawiera w sobie wszystkie jego elementy: podmiot, przedmiot, cel, metodę, środki, warunki i rezultaty. A więc współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów to wzajemne udzielanie sobie pomocy, umożliwianie lub ułatwianie podejmowanych czynności we wszystkich fazach procesu kształcenia i we wszystkich ich elementach.

Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów w poszczególnych fazach procesu kształcenia ma istotne znaczenie dla ich przebiegu i uzyskiwanych rezultatów. W jaki sposób oceniać współdziałanie dydaktyczne? Ocena w prakseologii, to

---

<sup>12</sup> T. Kotarbiński, *Traktat...*, s. 89–90.

uznanie działania za sprawne albo niesprawne w sensie uniwersalnym względnie w sensie syntetycznym<sup>13</sup>.

Z opinii T. Kotarbińskiego wynika, że:

działanie w zespole jest pewną postacią działania w ogóle i oceny praktyczne ogólne mają doniosłość również we współdziałaniu<sup>14</sup>.

A zatem cechy i oceny praktyczne działania mogą być odnoszone również do współdziałania. Jednocześnie, jak podkreśla T. Pszczołowski:

w przypadku działania jakość utożsamia się ze sprawnością w sensie syntetycznym<sup>15</sup>.

Jednocześnie:

w sensie syntetycznym (generalnym) sprawnością nazywa się ogół walorów praktycznych działania, czyli ocenianych pozytywnie jego cech (...). Sprawne działanie w tym znaczeniu jest zarazem bardziej skuteczne, korzystne, ekonomiczne (oszczędne i wydajne), racjonalne itp.<sup>16</sup>

A więc jakość działania (a także współdziałania) to jego sprawność, ogół jego zalet praktycznych, cech ocenianych pozytywnie, takich jak skuteczność, korzystność, ekonomiczność, racjonalność, ale także dokładność, operatywność, użyteczność i inne.

Oceny praktyczne działania, jak podkreśla T. Kotarbiński, to:

takie oceny, które nie wyrażają uczuć ani wzruszeń, tylko mówią o przydatności lub nieprzydatności danego sposobu działania lub danego czynnika biorącego udział w działaniu, a więc sprawcy, narzędzia (...). Można je podzielić na grupy, np. w zależności od tego, czego dotyczą przede wszystkim i czy są głoszone za względu na

---

<sup>13</sup> T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia...*, s. 141.

<sup>14</sup> T. Kotarbiński, *Traktat...*, s. 377.

<sup>15</sup> T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia...*, s. 92.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 227.

---

wytwór, czy ze względu na dobór i kolejność czynności składowych danego działania, czy ze względu na same osoby działające<sup>17</sup>.

A więc ocena praktyczna działania to ocena wytworu – rezultatu, osób działających – podmiotów, oraz doboru i kolejności czynności składowych – sposobu działania. Jednocześnie sposób to w rozumieniu T. Pszczołowskiego:

umyślny dobór i układ działań uporządkowany w czasie ze względu na postawiony cel, uwzględniający potrzebne do realizacji człony działania<sup>18</sup>.

Natomiast człony działania to „elementy poza sprawcą wchodzące w pewną całość, jaką stanowi działanie”<sup>19</sup>. W związku z tym ocena praktyczna działania, a także współdziałania to ocena celu, osób (podmiotów), sposobu – przedmiotu, treści, metody, formy, środków, warunków oraz rezultatów.

Jednak w związku z tym, że obszarem zainteresowań jest tu współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów, a w kształceniu występują elementy dydaktyczne i wychowawcze, to uzasadnione wydaje się stosowanie także terminów moralnych, tym bardziej że:

w niektórych przypadkach prakseologia nadaje określone znaczenie pewnym terminom oceniającym, które obejmuje ocena mieszana, tj. prakseologiczna i emocjonalna; takim terminem jest np. dzielność w ujęciu T. Kotarbińskiego<sup>20</sup>.

Oceny praktyczne i moralne współdziałania dydaktycznego nauczycieli akademickich i studentów wartościują jego cechy charakteryzujące cel współdziałania, osoby współdziałające (podmioty), sposób współdziałania – jego przedmiot, treści, metody, formy, środki, metody, warunki oraz rezultaty współdziałania. Cechy procesu współdziałania to jego skuteczność, korzystność, ekonomiczność, racjonalność, dokładność,

---

<sup>17</sup> T. Kotarbiński, *Traktat...*, s. 365.

<sup>18</sup> T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia...*, s. 225.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 39.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 141, 59.



użyteczność, a cechy osób współdziałających – odpowiedzialność nauczycieli i studentów, aktywność, samodzielność i poczucie podmiotowości studentów. Takie oceny wartościują, wyrażają cechy współdziałania dydaktycznego nauczycieli akademickich i studentów, i przyjęto je jako wskaźniki efektów współdziałania dydaktycznego oraz wskaźniki jakości kształcenia.

Dlatego, uwzględniając dokonane ustalenia, przyjęto, że poziom współdziałania dydaktycznego nauczycieli akademickich i studentów w procesie kształcenia określają wskaźniki jakości efektów współdziałania dotyczące:

- celu współdziałania – poziomu dokładności i użyteczności,
- osób współdziałających – poziomu ich odpowiedzialności (nauczycieli i studentów), poziom aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości studentów,
- sposobu współdziałania – poziomu jego skuteczności, korzystności, ekonomiczności i racjonalności,
- rezultatu współdziałania – poziomu dokładności i użyteczności w fazie preparacyjnej, realizacyjnej i kontrolno-oceniającej procesu kształcenia.

### **Cechy osób współdziałających w procesie kształcenia**

Humanistycznie pojmowany proces kształcenia wymaga odpowiedzialności zarówno nauczycieli akademickich, jak i studentów za podejmowane działania i ich skutki, równoprawnych relacji między jego uczestnikami, podmiotowego traktowania studentów, ich aktywności i samodzielności. Wymienione właściwości uczestników procesu kształcenia były już przedmiotem analiz dlatego niżej dokonano ich skróconej charakterystyki.

Pojęcie odpowiedzialności ma różne wymiary i odniesienia. Odpowiedzialność „jest zobowiązaniem jednostki do wypełniania wyznaczonych czynności w sposób w miarę swych możliwości najlepszy. Mogą one być zawarte w wykazie specyficznych obowiązków, które powinno się wykonać w ramach pełnionej funkcji lub roli”<sup>21</sup>. A zatem przyjęcie roli nauczy-

---

<sup>21</sup> T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia...*, s. 144.

ciela akademickiego i roli studenta wyznacza odpowiednią odpowiedzialność. Proces kształcenia charakteryzuje współuczestnictwo nauczyciela i studentów, a więc i odpowiedzialność z tej racji jest przypisana obu stronom.

Szczególny wymiar odpowiedzialności nauczyciela akademickiego wiąże się w ostatnich latach z jednej strony z masowością kształcenia w szkołach wyższych, rozwijającym się rynkiem edukacyjnym, potrzebą wzrostu jakości kształcenia<sup>22</sup>, z drugiej zaś – ze zmianami dotyczącymi miejsca i roli uczestników procesu kształcenia<sup>23</sup>. Oznacza to, że odpowiedzialność za przebieg i wyniki procesu kształcenia spoczywa nie tylko na nauczycielu akademickim, ale także na współpracujących z nim aktywnie studentach. Studenci, jak akcentuje znany znawca jakości kształcenia L. Harvey: „muszą spodziewać się (i być zdolnymi do) przyjęcia odpowiedzialności za własną naukę”<sup>24</sup>.

Chociaż obszary odpowiedzialności nauczyciela akademickiego i studentów są różne, wynikają bowiem z pełnionych ról w procesie kształcenia, to jednak nawzajem się uzupełniają, tworząc komplementarną całość – odpowiedzialność uczestników procesu kształcenia uniwersyteckiego za jego przebieg i wyniki, przed samymi sobą, władzami uczelni i społeczeństwem.

W humanistycznie pojmowanym procesie kształcenia wzrasta znaczenie podmiotowości, aktywności i samodzielności studentów, które to właściwości w istotnym stopniu warunkują relacje interpersonalne między uczestnikami procesu kształcenia. Rangę tych kategorii w dydaktyce akcentują także autorzy wielu raportów edukacyjnych i dokumentów: wskazuje się potrzebę odkrywania, pobudzania i wzmacniania potencjału twórczego każdej jednostki, jej autonomii, wolności myśli, osądu, samodzielności działania, podkreśla się potrzebę podmiotowego traktowania

---

<sup>22</sup> Np. K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, WSPiA, Poznań 2011, s. 89–104; D. Pauluk, *Uniwersytet w blasku ideałów i w cieniu codziennego życia*, w: *Student na współczesnym uniwersytecie*, D. Pauluk (red.), Impuls, Kraków 2010, s. 98–106; M. Fitzmaurice, *Voices from within: teaching in higher education as a moral practice*, „Teaching in Higher Education” 2008, Vol. 13 (3).

<sup>23</sup> Np. K. Denek, *Uniwersytet...*, s. 109–111.

<sup>24</sup> L. Harvey, *The End of Quality?* „Quality in Higher Education” 2002, Vol. 8 (1), s. 22.

studentów, pobudzania ich podmiotowej kreatywności, wywierania przez nich wpływu na proces kształcenia.

Istnieje wiele możliwych ujęć podmiotowości człowieka, np. w ujęciu T. Tomaszewskiego podmiotowość oznacza, że człowiek jest „kimś”, że ma określoną tożsamość, pewną „indywidualność”, która wyróżnia go od innych, że jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego<sup>25</sup>.

Pojęcie podmiotowości zyskuje szerszy zakres, gdy wzbogacone jest o związki frazeologiczne z innymi terminami, co prowadzi do określania pola podmiotowości, poczucia podmiotowości i innych. W opinii M. Czerepaniak-Walczak „pole podmiotowości umożliwia wskazanie sfer życia, w których podmiotowość może być realizowana, a jej poczucie – to przeświadczenie, iż jest się podmiotem relacji ze światem przedmiotowym (...) jest to poczucie, iż świadomie i opierając się na własnych wartościach, jest się twórcą zdarzeń i/lub autorem znaczeń”<sup>26</sup>. Poczucie podmiotowości warunkują trzy korelaty: moc sprawcza, realizacja własnych preferencji, ponoszenie konsekwencji własnego sprawstwa<sup>27</sup>.

Pole podmiotowości studenta stanowi proces kształcenia, w którym owa podmiotowość jest realizowana. Natomiast wyrazem poczucia podmiotowości studenta w procesie kształcenia będzie jego wewnętrzne przekonanie, że ma wpływ na przebieg procesu kształcenia – formułuje cele i sposoby ich osiągania, realizuje własne preferencje – jego propozycje są w nim podejmowane, ale także podejmuje odpowiedzialność za swoje czyny. Poczucie podmiotowości przez studentów w procesie kształcenia ma ogromne znaczenie i wpływa na jego efektywność<sup>28</sup>.

Podmiotowe traktowanie studentów przez nauczyciela akademickiego umożliwia im samodzielną aktywność, ale jednocześnie wymaga uszanowania ich prawa do prezentacji własnych poglądów, uwzględniania ich potrzeb i zainteresowań, preferencji dotyczących sposobów realizacji za-

---

<sup>25</sup> T. Tomaszewski, *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, w: *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, J. Reykowski, O.W. Owczynnikow, K. Obuchowski (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1985, s. 72.

<sup>26</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*, WOM, Szczecin-Gorzów Wielkopolski 1994, s. 10–11.

<sup>27</sup> *Ibidem*, s. 18–20.

<sup>28</sup> K. Denek, *Uniwersytet...*, s. 109.

jęć dydaktycznych, formy kolokwium, zaliczenia, egzaminu, jak również nie wyciszania, ale akceptacji i wspierania ich inicjatyw. Warunkiem koniecznym podmiotowego traktowania studentów jest nie tylko poznanie przez nauczycieli ich celów, potrzeb, motywów działania, zainteresowań akademickich i wykorzystanie tej wiedzy w dialogu, ale także wzrost ich własnej aktywności i samodzielności w procesie kształcenia.

Aktywność i samodzielność studentów ma szczególne znaczenie w procesie kształcenia, warunkuje jego efekty, jest eksponowana w najważniejszych zasadach dydaktycznych i wskazywana przez wielu autorów podręczników. W warunkach podmiotowych relacji w procesie kształcenia aktywność studentów jest ich świadomym i celowym działaniem ukierunkowanym na realizację wspólnych celów kształcenia, podejmowanym głównie z własnej inicjatywy, ale także wspieranym inspiracją nauczyciela akademickiego. Tego rodzaju aktywność studentów wymaga więc ich samodzielności. Zaangażowanie studentów w realizację procesu kształcenia wyraża się w zwiększeniu ich aktywności i samodzielności w poszukiwaniu, przetwarzaniu i budowaniu własnej wiedzy, kształtowaniu umiejętności i postaw poznawczych, ale także pozapoznawczych, w rozwijaniu swych zdolności i zainteresowań.

Przedstawione tu pożądane cechy uczestników procesu kształcenia – odpowiedzialność nauczycieli akademickich i studentów, podmiotowość, aktywność i samodzielności studentów – mają istotne znaczenie dla ich współdziałania w procesie dydaktycznym. Jak są postrzegane przez nauczycieli i studentów? Próba odpowiedzi na to pytanie są wyniki prezentowanych niżej badań.

### **Metodologia badań**

Przedmiotem badań prezentowanych w tym opracowaniu jest współdziałanie dydaktyczne osób w fazie preparacji, realizacji oraz kontroli i oceny procesu kształcenia. Natomiast celem podjętych analiz jest ustalenie poziomu i jakości efektów współdziałania dydaktycznego osób w poszczególnych fazach procesu kształcenia – poziomu odpowiedzialności nauczycieli i studentów, poziomu aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości studentów na podstawie oceny dokonanej przez nauczycieli i studentów.

Prezentowane tu wstępne wyniki badań (będą podlegały także dalszemu opracowywaniu) są fragmentem obszerniejszych, w których przedmiotem analiz jest współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów w procesie kształcenia jako uwarunkowanie jakości kształcenia na kierunku pedagogika. Do badania poziomu i jakości efektów współdziałania zastosowano metodę szacowania i ankietę. Opracowane narzędzie do badania poziomu i jakości efektów współdziałania dydaktycznego, identyczne dla nauczycieli i studentów, składało się z trzech części: skala do oceny poziomu i jakości efektów współdziałania nauczycieli i studentów w fazie preparacji, realizacji oraz kontroli i oceny procesu kształcenia. Do oceny poziomu i jakości efektów współdziałania w każdej z faz procesu kształcenia opracowano skalę oszacowań, po 25 pozycji, które ujmowały cztery podskale: do oceny celów współdziałania, osób współdziałających, sposobu i rezultatów współdziałania. Po badaniach próbnych i korekcie narzędzi badawczych na próbie 689 studentów i 45 nauczycieli akademickich wykonano standaryzację trzech opracowanych skal. W badaniach zasadniczych, przeprowadzonych w roku akademickim 2009/2010 uczestniczyło 1166 studentów kierunku pedagogika i 55 nauczycieli akademickich z Uniwersytetu Szczecińskiego i Uniwersytetu w Białymstoku.

W tym opracowaniu przedstawiono niektóre wyniki badań dotyczące poziomu i jakości efektów współdziałania dydaktycznego osób w poszczególnych fazach procesu kształcenia. Każda z opracowanych skal do badania poziomu i jakości efektów współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w poszczególnych fazach procesu kształcenia zawierała podskalę o 5 pozycjach, w których dokonywano oceny cech osób współdziałających – poziomu odpowiedzialności nauczycieli i studentów, poziomu aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości studentów. Po przeprowadzeniu wstępnych badań podjęto działania ukierunkowane na standaryzację skali. Istniała potrzeba oszacowania mocy dyskryminacyjnej poszczególnych pozycji skali w trzech fazach procesu kształcenia, dla nauczycieli i studentów oddzielnie, przy pomocy współczynnika korelacji punktowo – czteropolowej  $\varphi^{29}$ .

---

<sup>29</sup> J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 507.

W związku z tym, że poszczególne pozycje skali miały charakter wielokategorialny (oceny dokonywano w skali 1–5), sprowadzono je do postaci dwukategorialnej – zero-jedynkowej, zastosowano regułę podaną przez Edwardsa i Kilpatricka<sup>30</sup>, ustalono współczynniki  $\varphi$  dla poszczególnych pozycji skali i faz procesu kształcenia, oddzielnie dla badanych nauczycieli i studentów. Interpretacja współczynnika  $\varphi$  zależy od liczebności badanej próby. Przy liczebności badanych nauczycieli ( $N = 45$ ) i poziomie istotności  $\alpha = 0,05$  krytyczna wartość  $\varphi$  wynosi około 0,28, natomiast w przypadku badanych studentów ( $N = 689$ ) i poziomie istotności  $\alpha = 0,05$  – 0,14<sup>31</sup>. Wartości współczynników mocy dyskryminacyjnej  $\varphi$  dla analizowanych pozycji skali w badanej próbie nauczycieli zawierały się w przedziale 0,29–0,87 (średnia wartość 0,60), a w próbie studentów – w przedziale 0,33–0,64 (średnia wartość 0,56) i okazały się zadowalające.

Kolejnym działaniem mającym na celu wystandaryzowanie skali do badania poziomu i jakości efektów współdziałania dydaktycznego osób w poszczególnych fazach procesu kształcenia była normalizacja. Każda ze skal do badania poziomu współdziałania osób w fazie preparacji, realizacji oraz kontroli i oceny składa się z 5 pozycji i osoby badane – nauczyciele i studenci – ustosunkowywali się do treści twierdzeń poprzez dokonanie oceny, wykorzystując skalę od 1 do 5 punktów, a więc wynik dla każdej ze skal może zawierać się w obszarze zmienności od 5 do 25 punktów. Wyniki oceny cech współdziałających osób uzyskane dla każdej z faz procesu kształcenia zostały znormalizowane poprzez przekształcenie wyników surowych na skalę stenową<sup>32</sup>, oddzielnie dla wyników nauczycieli akademickich i studentów.

### **Analiza wyników badań**

Ogólny poziom współdziałania dydaktycznego osób w poszczególnych fazach procesu kształcenia (tabela 1) określono na podstawie sumy ocen przypisanych przez nauczycieli i studentów cechom współdziałających osób – poziomowi odpowiedzialności nauczycieli i studentów, poziomowi aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości studentów.

---

<sup>30</sup> Ibidem, s. 511.

<sup>31</sup> Ibidem, s. 508.

<sup>32</sup> Ibidem, s. 541.

Tabela 1. Poziom współdziałania dydaktycznego osób w procesie kształcenia w ocenie nauczycieli i studentów na kierunku pedagogika (na podstawie sten)

Poziom współdziałania osób	Faza procesu kształcenia											
	Preparacja				Realizacja				Kontrola i ocena			
	nauczyciele		studenci		nauczyciele		studenci		nauczyciele		studenci	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Wysoki	16	29,1	412	35,3	17	30,9	437	37,5	16	29,1	343	29,4
Przeciętny	21	38,2	437	37,5	25	45,5	392	33,6	18	32,7	533	45,7
Niski	18	32,7	317	27,2	13	23,6	337	28,9	21	38,2	290	24,9
Ogółem	55	100,0	1166	100,0	55	100,0	1166	100,0	55	100,0	1166	100,0

Źródło: badania własne.

Poziom współdziałania osób w fazie preparacji procesu dydaktycznego wysoko oceniło względnie więcej badanych studentów – ponad 35%, niż nauczycieli akademickich – około 29%, natomiast niskie oceny wystąpiły częściej u nauczycieli – ponad 32%, niż u studentów – ponad 27%, chociaż różnice są niewielkie. W fazie realizacji procesu kształcenia współdziałanie osób na wysokim poziomie postrzega ponownie więcej studentów – ponad 37%, niż nauczycieli – 30%. Jednocześnie poziom przeciętny wskazuje najwięcej nauczycieli (45,5%) i około 33% studentów. Niskie oceny odnotowano tu u stosunkowo wielu studentów – około 30%, a także u co czwartego nauczyciela. Współdziałanie osób w fazie kontroli i oceny procesu kształcenia wysoko ocenia około 30% badanych nauczycieli i studentów. Największe różnice występują tu w grupie badanych oceniających przeciętnie współdziałanie osób – ponad 32% nauczycieli i 45% studentów, a także wśród osób wyrażających oceny niskie – około 38% nauczycieli i 25% studentów.

Z analizy danych empirycznych wynika, że badani studenci i nauczyciele akademicy niewiele różnili się w ogólnej ocenie poziomu współdziałania dydaktycznego osób w poszczególnych fazach procesu kształcenia – po około 25–35% badanych ocenia poziom współdziałania wysoko, przeciętnie lub nisko. Jednak większy odsetek badanych studentów wyżej ocenił poziom współdziałania osób na etapie przygotowania oraz kontroli i oceny procesu dydaktycznego, niż wskazują na to oceny nauczycieli, ale jednocześnie więcej nauczycieli wyżej oceniło poziom współdziałania osób w fazie realizacji procesu kształcenia.

Podkreślić należy, iż są to ogólne oceny poziomu współdziałania dydaktycznego osób w poszczególnych fazach procesu kształcenia, wyrażone przez nauczycieli akademickich i studentów, które ujmują przyjęte w badaniach wskaźniki jakości efektów współdziałania osób – poziomu odpowiedzialności nauczycieli i studentów, aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości studentów. Dlatego, w celu dokładnej analizy wyników w tym zakresie, przedstawiono w tabeli 2 oceny dokonane przez nauczycieli i studentów, dotyczące poszczególnych efektów współdziałania osób.

W podjętych badaniach przyjęto, że współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów to ich wspólne działania w procesie kształcenia, w których swoimi czynnościami udzielają sobie wzajemnie pomocy, umożliwiają lub ułatwiają przebieg fazy preparacyjnej, realizacyjnej i kontrolno-oceniającej. Ocena poziomu współdziałania dydaktycznego w tych fazach wymaga oceny cech tego procesu (jego celów, sposobu i rezultatów) oraz oceny cech osób współdziałających – poziomu odpowiedzialności nauczycieli akademickich i studentów, poziomu aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości studentów. Jednocześnie przyjęto, że im wyższy poziom oceny tych cech, tym wyższa jakość efektów współdziałania osób w poszczególnych fazach procesu kształcenia.

W badaniach nauczyciele i studenci dokonywali oceny cech osób współdziałających w skali od 1 do 5. Z analizy danych empirycznych wynika, że nauczyciele akademicki bardzo wysoko ocenili poziom swojej odpowiedzialności za przebieg poszczególnych faz w procesie dydaktycznym – średnie w przedziale 4,40–4,47, przy jednocześnie stosunkowo niewielkim zróżnicowaniu ocen w fazie preparacji, a największym w fazie kontroli i oceny. Znacząca asymetria lewostronna rozkładu ocen w poszczególnych fazach procesu kształcenia wskazuje, że dominowały oceny wysokie, wyższe od średniej arytmetycznej. Natomiast studenci ocenili poziom odpowiedzialności nauczycieli akademickich w procesie kształcenia zdecydowanie niżej – przeciętnie (średnie w przedziale 3,58–3,70), przy większym zróżnicowaniu ocen niż u nauczycieli. Warto podkreślić, że najwyższy poziom odpowiedzialności nauczycieli studenci postrzegają w fazie przygotowania procesu kształcenia – średnia 3,70, przy niższej ocenie w pozostałych fazach – 3,59. Z rozkładów ocen w poszczególnych fazach procesu dydaktycznego wynika, że dominowały oceny wyższe niż średnia arytmetyczna.



Tabela 2. Wskaźniki jakości efektów współdziałania osób – poziom odpowiedzialności nauczycieli (N) i studentów (S) w fazach procesu kształcenia w ocenie nauczycieli i studentów na kierunku pedagogika\*

Oceniający	N	Wskaźniki jakości efektów współdziałania osób	Faza procesu kształcenia								
			Preparacja			Realizacja			Kontrola i ocena		
			x	s <sub>x</sub>	A <sub>s</sub>	x	s <sub>x</sub>	A <sub>s</sub>	x	s <sub>x</sub>	A <sub>s</sub>
Nauczyciele	55	Odpowiedzialność N	4,45	0,69	-0,80	4,47	0,71	-0,75	4,40	0,83	-0,72
		Odpowiedzialność S	2,98	1,00	-0,02	3,38	1,04	-0,59	3,27	0,90	+0,30
		Aktywność S	3,02	1,15	+0,89	3,38	1,02	+0,37	3,05	0,91	+0,05
		Samodzielność S	3,03	1,17	+0,88	3,02	0,97	+0,02	2,94	0,97	-0,06
		Podmiotowość S	3,14	1,19	+0,11	3,60	1,08	-0,37	3,38	1,04	+0,36
Studenci	1166	Odpowiedzialność N	3,70	0,84	-0,36	3,59	0,92	-0,44	3,58	0,89	-0,47
		Odpowiedzialność S	3,38	0,87	-0,14	3,42	0,91	-0,08	3,39	0,92	-0,12
		Aktywność S	3,47	0,91	-0,58	3,56	0,89	-0,49	3,26	1,01	+0,25
		Samodzielność S	3,38	0,97	-0,63	3,51	0,91	-0,53	3,17	0,98	+0,17
		Podmiotowość S	3,32	0,96	-0,18	3,26	0,98	+0,26	3,17	1,01	+0,16

\* Oceny dokonywano w skali od 1 do 5

Oznaczenia: x – średnia arytmetyczna, s<sub>x</sub> – odchylenie standardowe, A<sub>s</sub> – współczynnik asymetrii

Źródło: badania własne.

Dokonane analizy ukazują, że badani studenci i nauczyciele znacząco różnili się w ocenie poziomu odpowiedzialności nauczycieli za przebieg poszczególnych faz procesu kształcenia, a występujące różnice między średnimi ocenami są bardzo istotne statystycznie zarówno w fazie preparacji ( $Z_{emp.} = 7,80$ ,  $p < 0,01$ ), realizacji ( $Z_{emp.} = 8,77$ ,  $p < 0,01$ ), jak i kontroli oraz oceny procesu kształcenia ( $Z_{emp.} = 7,13$ ,  $p < 0,01$ ). Potrzebne jest tu poszukiwanie uwarunkowań oceny studentów i nauczycieli dotyczących tej cechy osób współdziałających, ale także i innych niżej analizowanych, przy uwzględnieniu zmiennych charakteryzujących nauczycieli – tytuł/stopień naukowy, staż pracy, płeć, a także charakteryzujących studentów – poziom rezultatów w studiach, typ i poziom studiów, specjalność, płeć<sup>33</sup>.

Nauczyciele akademicy i studenci są uczestnikami wspólnego działania w procesie dydaktycznym i dlatego również studenci ponoszą odpowiedzialność za jego przebieg. Z analizy materiału empirycznego wynika, że studenci przeciętnie oceniają poziom swojej odpowiedzialności za przebieg kolejnych faz w procesie kształcenia – średnie w przedziale 3,38–3,42, przy czym najwyżej oceniają poziom swojej odpowiedzialności za realizację tego procesu. Ich oceny w tym zakresie są stosunkowo zróżnicowane, chociaż kształt rozkładu wyników w poszczególnych fazach jest zbliżony do normalnego, co oznacza, że badani studenci w podobnym odsetku ocenili względnie wysoko, ale także przeciętnie lub nisko, poziom swojej odpowiedzialności za podejmowane działania w procesie kształcenia. Natomiast nauczyciele względnie nisko ocenili poziom odpowiedzialności studentów za przygotowanie procesu kształcenia – średnia 2,98, a jednocześnie tylko nieco wyżej za realizację – 3,38 (podobnie jak studenci), oraz kontrolę i ocenę – 3,27 (podobnie jak studenci). Odnotowano tu stosunkowo duże zróżnicowanie ocen w poszczególnych fazach procesu kształcenia (w preparacji rozkład wyników jest zbliżony do normalnego, w realizacji wykazuje znaczącą asymetrię lewostronną – dominują oceny wyższe od średniej, a w kontroli i ocenie – niewielka asymetria prawostronna – niższe od średniej), co wskazuje na różnorodność w postrzeganiu przez nauczycieli poziomu odpowiedzialności studentów w procesie kształcenia.

---

<sup>33</sup> Wyniki badań w tym zakresie są w fazie opracowywania.

Analiza porównawcza danych empirycznych pozwala stwierdzić, że badani studenci i nauczyciele różnią się w swych ocenach poziomu odpowiedzialności studentów w fazie przygotowania procesu kształcenia, a występujące różnice między średnimi ocenami są bardzo istotne statystycznie ( $Z_{emp.} = 2,88$ ,  $p < 0,01$ ). Natomiast brak takich różnic odnotowano w ocenach poziomu odpowiedzialności studentów w fazie realizacji procesu dydaktycznego oraz kontroli i oceny, gdzie oceny badanych były podobne.

Nowocześnie pojmowany proces kształcenia wymaga od nauczycieli akademickich i studentów nie tylko odpowiedzialności za podejmowane działania lub ich zaniechanie, ale także wzrostu aktywności i samodzielności studentów w procesie dydaktycznym. Wymienione cechy uczestników procesu kształcenia wzajemnie się warunkują i wpływają na jakość relacji interpersonalnych i efekty wspólnie podjętych działań.

Rezultaty przeprowadzonych badań wskazują, że nauczyciele akademicy przeciętnie (i niżej niż studenci) ocenili poziom aktywności studentów w procesie kształcenia. Najniżej ocenili aktywność studentów w fazie preparacji – średnia 3,02 (rozkład ocen o silnej asymetrii prawostronnej, dominują oceny niższe od średniej) i kontroli i oceny – średnia 3,05, a najwyżej w fazie realizacji procesu dydaktycznego – średnia 3,38, przy mniejszym zróżnicowaniu ocen. Natomiast studenci ocenili nieco wyżej niż przeciętnie poziom własnej aktywności w procesie kształcenia, w fazie preparacji – średnia 3,47, w realizacji – 3,56, a w kontroli i oceny – 3,26, przy czym w dwóch pierwszych fazach rozkład ocen wykazuje znaczącą asymetrię lewostronną, co wskazuje, że dominowały oceny wyższe od średniej.

Z porównania poziomu aktywności studentów w procesie kształcenia w ocenie nauczycieli akademickich i studentów wynika, że uzyskane średnie arytmetyczne w fazie preparacji różnią się w stopniu bardzo istotnym statystycznie ( $Z_{emp.} = 2,86$ ,  $p < 0,01$ ), natomiast średnie ocen poziomu aktywności studentów w pozostałych fazach są podobne w obu grupach.

Aktywność studentów w procesie dydaktycznym w znaczącym stopniu wiąże się z ich samodzielnością w poszukiwaniu, przetwarzaniu i budowaniu własnej wiedzy. Badani nauczyciele ocenili samodzielność studentów w poszczególnych fazach procesu kształcenia na poziomie prze-

ciętnym (niższym niż aktywność) – średnie w przedziale 2,94–3,03, przy czym w fazie preparacji dominowały oceny niższe od średniej (silna asymetria prawostronna), a w pozostałych fazach uzyskano rozkłady ocen poziomu samodzielności studentów zbliżone do normalnego, o dominacji ocen zbliżonych do średnich arytmetycznych. W ocenie studentów poziomu ich samodzielności w kolejnych fazach procesu dydaktycznego jest nieco wyższy niż przeciętny (jednak niżej oceniony niż aktywność), w preparacji średnia arytmetyczna – 3,38, w realizacji – 3,51, a w kontroli i ocenie najniższa – 3,17. Z rozkładu ocen poziomu samodzielności studentów wynika, że w fazie przygotowania i realizacji procesu kształcenia dominują oceny wyższe od średniej (znacząca asymetria lewostronna), a w fazie kontrolno-oceniającej – oceny niższe.

Analiza porównawcza oceny poziomu samodzielności studentów w procesie kształcenia w odczuciu nauczycieli akademickich i studentów wskazuje, że uzyskane średnie arytmetyczne różnią w stopniu istotnym statystycznie w fazie preparacji ( $Z_{emp.} = 2,18$ ,  $p < 0,05$ ) i bardzo istotnym statystycznie w fazie realizacji ( $Z_{emp.} = 3,66$ ,  $p < 0,01$ ), a w fazie kontroli i oceny różnice nie są znaczące.

Jednym z warunków oczekiwanego przez nauczycieli poziomu aktywności i samodzielności studentów w procesie dydaktycznym jest poczucie podmiotowości studentów, czyli wewnętrznego przekonania, że są postrzegani jako osoby, które wywierają wpływ na przebieg procesu kształcenia, a ich propozycje są dostrzegane i podejmowane.

Spośród ocenianych cech osób współdziałających w procesie kształcenia badani studenci najniżej ocenili poziom poczucia podmiotowości (tabela 2). W kolejnych fazach procesu dydaktycznego jest to poziom nieco wyższy niż przeciętny: w fazie preparacji najwyższa średnia arytmetyczna – 3,32, w realizacji – 3,26, a w końcowej fazie najniższa – 3,17. Jednocześnie z kształtu rozkładu ocen we wstępnej fazie procesu kształcenia wynika, że występuje lekka asymetria lewostronna i dominują oceny wyższe od średniej, a w pozostałych fazach najczęściej występują oceny niższe od średniej. Wydaje się więc, że poziom poczucia podmiotowości studentów jest niezadowolający, co może być uwarunkowane poziomem ich aktywności i samodzielności w procesie kształcenia. Inaczej nauczyciele akademicy ocenili poziom poczucia podmiotowości studentów, chociaż ich oceny były bardziej zróżnicowane niż studentów. Najniżej postrzegają po-

czucie podmiotowości studentów w fazie preparacji – średnia arytmetyczna 3,14, gdzie dominowały oceny niższe od średniej, a względnie wysoko w fazie realizacji procesu dydaktycznego (wyżej niż studenci) – średnia 3,60, przy dominacji ocen wyższych od średniej.

Z porównania oceny wyrażonej przez nauczycieli akademickich i studentów, dotyczącej poziomu poczucia podmiotowości studentów w procesie kształcenia wynika, że średnie arytmetyczne w fazie realizacji tego procesu różnią się w stopniu istotnym statystycznie ( $Z_{emp.} = 2,28, p < 0,05$ ), natomiast w pozostałych fazach odnotowano tylko nieznaczne różnice.

### Wnioski z badań

Przedstawione wyżej analizy wyników badań dotyczących poziomu i jakości efektów współdziałania dydaktycznego osób w procesie kształcenia w szkole wyższej upoważniają do sformułowania następujących wniosków:

1. Poziom współdziałania dydaktycznego osób w procesie kształcenia w ogólnym ujęciu jest przeciętny, chociaż badani studenci i nauczyciele różnili się w swoich ocenach.
2. Badani studenci ocenili nieco wyżej niż przeciętnie poziom odpowiedzialności nauczyciela akademickiego (3,58–3,70) i studentów (3,38–3,42) za poszczególne fazy procesu dydaktycznego, ale poziom swojej odpowiedzialności ocenili względnie niżej niż nauczyciele. Ponadto studenci wyżej niż przeciętnie ocenili poziom własnej aktywności (3,26–3,47) i samodzielności (3,17–3,38) w kolejnych fazach procesu kształcenia, przy czym najniższy w ich ocenie jest poziom poczucia przez nich podmiotowości w procesie kształcenia (3,17–3,32).
3. Badani nauczyciele akademicy ocenili bardzo wysoko poziom swojej odpowiedzialności za przebieg kolejnych faz procesu kształcenia (4,40–4,47). W odczuciu nauczycieli poziom poczucia podmiotowości przez studentów jest nieco wyższy niż przeciętny (3,14–3,60). Jednocześnie względnie nisko, chociaż na poziomie przeciętnym, nauczyciele ocenili poziom samodzielności studentów w poszczególnych fazach procesu dydaktycznego (2,94–3,03) i ich aktywność (3,02–3,38) oraz poziom odpowiedzialności studentów za przebieg procesu kształcenia (2,98–3,38).

4. Z oceny dokonanej przez badanych nauczycieli akademickich i studentów, dotyczącej cech uczestników procesu kształcenia w kolejnych fazach, wynika, że nieco wyżej niż przeciętnie badani ocenili poziom współdziałania dydaktycznego osób – poziom odpowiedzialności nauczycieli i studentów, aktywności, samodzielności i poczucia podmiotowości w fazie realizacji procesu dydaktycznego (3,52), a niżej – w fazie przygotowania (3,38) oraz kontroli i oceny (3,36).

Wprawdzie już od kilkunastu lat teoretycy dydaktyki szkoły wyższej wskazują na umacnianie się orientacji humanistycznej w dydaktyce, podkreślają potrzebę przejścia od dydaktyki adaptacyjnej do krytyczno-emancypacyjnej, w której istotnego znaczenia nabrały kwestie aksjologiczne i teleologiczne, choć akcentuje się podmiotowość studenta, jego aktywność, samodzielność i odpowiedzialność w procesie kształcenia, to jednak wskazane przemiany w praktyce postępują stosunkowo wolno. Przeprowadzone analizy wykazały względnie niski poziom odpowiedzialności badanych studentów za własną edukację, niestety także w ocenie badanych nauczycieli akademickich. Poziom samodzielności, aktywności i poczucia podmiotowości badanych studentów także skłania do refleksji.

#### CO-OPERATION OF ACADEMIC TEACHERS AND STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING

The subject of investigation in the presented study is explanation of the notion action and co-operation in the process of teaching as well as description of features of persons co-operating in the process of teaching. The aim of investigation is describe the quality of the effect this co-operation – the level of teachers and students responsibility, activity, independenty and subjectiveness of students in the process of teaching in opinion students and teachers.

*Translated by Anna Krajewska*