

Joanna Ejdys

Politechnika Białostocka

BENCHMARKING PERSONALNY NARZĘDZIEM DOSKONALENIA SIĘ NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO

Streszczenie: W artykule przedstawiono propozycję zbioru cech doskonałego nauczyciela akademickiego realizującego proces dydaktyczny. Źródło informacji stanowiły badania własne przeprowadzone wśród studentów Politechniki Białostockiej, których poproszono o wskazanie pożądanych cech nauczyciela akademickiego, oraz przegląd kwestionariuszy wykorzystywany na potrzeby ankietyzacji nauczycieli przez studentów. Przeprowadzone badania pozwoliły na wskazanie ośmiu grup cech doskonałego nauczyciela, stanowiących podstawę procesu benchmarkingu. W artykule omówiono cztery etapy procesu benchmarkingu personalnego ze szczególnym uwzględnieniem etapu analizy danych. Wskazano przykładową listę pytań kontrolnych, która może być wykorzystywana na potrzeby samooceny.

Słowa kluczowe: jakość kształcenia, doskonalenie kształcenia, benchmarking personalny.

1. Wyzwania procesu kształcenia na poziomie wyższym

Proces kształcenia jest relacją między nauczycielem akademickim a studentem [Woźnicki 2008]. Nauczyciel akademicki, odgrywający kluczową rolę w realizacji procesu bolońskiego, oprócz roli przekazywania wiedzy powinien odgrywać rolę wychowawcy, przywódcy, powinien przekazywać wiedzę w sposób zapewniający jej rozumienie i wykorzystywanie w praktyce, powinien wykształcić wśród studentów umiejętność oceny i formułowania wniosków, umiejętność komunikacji i uczenia się. Ponadto w procesie kształcenia istotne wydają się relacje personalne pomiędzy nauczycielem a studentem.

Jakość kształcenia na studiach wyższych w Polsce, będąca kategorią trudną do zmierzenia w powszechnym doświadczeniu nauczycieli akademickich, studentów, obserwatorów zewnętrznych, jest oceniana jako niezadowolająca [Diagnoza stanu... 2009]. Na jakość kształcenia na uczelniach duży wpływ ma nie tylko liczba studentów, programy studiów, rozwiązania organizacyjne, infrastruktura, ale również kwalifikacje kadry. Obecnie jakość kadry jest głównie mierzona przez ocenę struktury zatrudnienia według stopni i tytułów naukowych. W dokumencie *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 r.* do słabych stron kadry akademickiej zali-

czono m.in.: wielozatrudnienie, niekorzystną strukturę wiekową kadry akademickiej, pobbłażanie dla nieetycznych zachowań, obniżenie poziomu i rangi stopni naukowych [*Strategia rozwoju...* 2010]. Aktualnie brak jest syntetycznych opracowań prezentujących sposób pomiaru jakości kadry i jej stan odzwierciedlony np. opinią studentów czy pracodawców.

Gospodarka oparta na wiedzy stawia nowe wyzwania procesowi kształcenia na poziomie wyższym. Cele, zakres i obszary kształcenia powinny zmieniać się stosownie do zmian otoczenia, a szczególnie zmieniających się wymagań rynku pracy. Kwalifikacje, jakie ma absolwent szkoły wyższej, powinny odpowiadać potrzebom pracodawców i gwarantować znalezienie pracy. Szanse na rynku pracy zależą w znacznym stopniu od efektów kształcenia, w tym od formalnych i nieformalnych kwalifikacji zdobywanych w szkolnym i pozaszkolnym systemie edukacji, w znacznej mierze od programów opracowywanych na podstawie standardów kształcenia. Wiedza zdobywana w trakcie studiów może być zorientowana na przeszłość, terażniejszość lub przyszłość. W gospodarce opartej na wiedzy orientacja na przyszłość ma kluczowe znaczenie dla korzystania z wiedzy i umiejętności szkolnych na rynku pracy. Tymczasem inercja systemów edukacyjnych, wynikająca z nagromadzonych latami doświadczeń w nauczaniu określonych przedmiotów, w określonych proporcjach z określonymi treściami i sposobami kształcenia, z kwalifikacji nauczycieli zdobytych często przed wieloma laty, z niedoinwestowania wyposażenia uczelni, niezbędnego szczególnie w kształceniu zawodowym, powodują silną orientację na przeszłość, co nieuchronnie ogranicza przydatność edukacji wyższej w zastosowaniach na rynku pracy [*Edukacja dla pracy...* 2007]. Procesy doskonalenia obejmujące kształcenie na poziomie wyższym wymuszają równocześnie potrzebę doskonalenia się nauczycieli akademickich, bowiem od ich wiedzy, kompetencji, umiejętności przekazywania wiedzy, stosowanych sposobów kształcenia zależą ostateczne efekty procesu kształcenia. Charakter usług edukacyjnych, w trakcie realizacji których nauczyciel ma bezpośredni kontakt ze swoim klientem-studentem, wymaga bieżącego monitorowania jakości świadczonych usług odzwierciedlających m.in. jakość pracy nauczyciela akademickiego. Jakość ta powinna być przedmiotem procesów doskonalenia. Jednym z elementów wewnętrznych systemów zapewnienia jakości na uczelniach wyższych jest zapewnienie jakości kadry dydaktycznej (weryfikowanej m.in. przez system okresowych ocen pracowników, hospitacji, ankiet studentów oceniających zajęcia dydaktyczne). Wskazane narzędzia oceny kadry dydaktycznej w formie okresowych ocen pracowników, hospitacji zajęć czy ankiet studenckich są formą zewnętrznej oceny pracy nauczyciela akademickiego. Istotnym elementem takiej oceny powinna być również samoocena przeprowadzana przez nauczyciela, zapewniającą możliwość porównywania własnej pozycji na tle innych osób lub na tle wzorca. Proces porównywania się definiowany jako benchmarking może stanowić narzędzie oceny efektów procesów doskonalenia.

Celem artykułu jest wskazanie wytycznych do benchmarkingu personalnego przeprowadzanego przez nauczyciela akademickiego jako elementu procesu dosko-

nalenia się. Poszukiwanie odpowiedzi na poniższe pytania, stanowiące problemy badawcze, pozwoli na osiągnięcie przyjętego celu pracy.

1. Jakie cechy powinny charakteryzować doskonałego nauczyciel akademickiego?

2. W jaki sposób zastosować narzędzie benchmarkingu w procesie doskonalenia się nauczyciela akademickiego?

Przyjęta w artykule struktura pracy odzwierciedla powyżej zdefiniowane problemy badawcze. Uwzględniając fakt, że nauczyciele uczelni wyższych najczęściej prowadzą jednocześnie działalność naukową i dydaktyczną, w niniejszej pracy ograniczono się do działalności związanej z procesem kształcenia (działalność dydaktyczna), zdając sobie sprawę, że na jej jakość niewątpliwie ma wpływ prowadzona działalność naukowa będąca źródłem wiedzy nauczyciela.

2. Cechy doskonałego nauczyciela akademickiego

Paradoks doskonałości wiąże się z często spotykanym określeniem, że największą doskonałością jest niedoskonałość. Św. Augustyn ujął omawiany paradoks, wskazując, że doskonałość jest wiedzą człowieka o niedoskonałości [Św. Augustyn 2002]. Paradoks ten można wytłumaczyć przez to, że świadomość niedoskonałości jest już pewną doskonałością. Ta właśnie cecha doskonałości powinna być również wykorzystywana w procesie oceny nauczyciela akademickiego. Świadomość ze strony pracowników występowania pewnych niedoskonałości jest już doskonałością, polegającą na dążeniu do ich usunięcia i wyeliminowania. Istotną kwestią wydaje się sama umiejętność dostrzegania niedoskonałości.

Poszukując cech doskonałego nauczyciela akademickiego, warto odnieść się do podejścia behawiorystycznego w teorii zarządzania, które koncentrowało się na zachowaniu pracownika w kontekście organizacyjnym. Zwolennicy tego kierunku słusznie dostrzegali, że ludzie i ich zachowania stanowią potężną siłę, która może zwiększyć lub zmniejszyć skuteczność każdej organizacji. Przedstawiciele podejścia behawiorystycznego koncentrowali się na poszukiwaniu cech doskonałego menedżera [Dobrzański 1973]. Pomimo że zawód nauczyciela akademickiego różni się od zawodu menedżera, cechy doskonałego menedżera wskazane w teorii D. McGregora mogą znaleźć zastosowanie w doskonaleniu się nauczyciela akademickiego. Do cech tych McGregor zaliczył: samoświadomość (świadomość niedoskonałości, doskonalenia własnych umiejętności), solidne wykształcenie ogólne, stale aktualizowaną wiedzę i umiejętności specjalistyczne oraz osobiste doskonalenie.

Podstawowe obowiązki pracowników naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych uczelni wyższych zostały określone w art. 111 Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* [Ustawa... 2005]. Jednym z obowiązków pracowników naukowo-dydaktycznych jest kształcenie i wychowywanie studentów, a w przypadku pracowników dydaktycznych również podnoszenie swoich kwalifikacji zawodowych. Na podstawie zapisów art. 132 przytoczonej ustawy wszyscy nauczyciele aka-

demiccy podlegają okresowej ocenie, a przy dokonywaniu oceny nauczyciela akademickiego dotyczącej wypełniania obowiązków dydaktycznych zasięga się opinii studentów. Szczegółowe zasady i sposób wykorzystywania uzyskiwanych w ten sposób informacji określają statuty poszczególnych uczelni. Nie ulega jednak wątpliwości, że to student jako klient odgrywa kluczową rolę w procesie oceny jakości świadczonych usług, a szczególnie w ocenie jakości pracy kadry akademickiej. Zgodnie z Uchwałą nr 218/2008 Prezydium Państwowej komisji Akredytacyjnej z dnia 10 kwietnia 2008 r. studenci powinni zostać włączeni w system zapewnienia jakości kształcenia m.in. przez:

- regularną i rzetelną ankietyzację procesu dydaktycznego i nauczycieli akademickich;
- odpowiedni wpływ opinii studentów na okresową ocenę pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich [Uchwała nr 218/2008...].

Różnorodność stosowanych rozwiązań i kryteriów oceny kadry dydaktycznej przez studentów były przesłanką podjęcia własnych badań. Celem zidentyfikowania cech doskonałego nauczyciela akademickiego przeprowadzono dwa typy badań:

- przegląd wzorów ankiet studenckich na wybranych uczelniach wyższych, którego celem było określenie kryteriów uwzględnianych przy ocenie nauczycieli;
- badania przeprowadzone z zastosowaniem wywiadu grupowego zogniskowanego (*Focus Group Interview* – FGI), których celem było wskazanie przez uczestników badania pożądanых cech doskonałego nauczyciela.

Wyniki przeprowadzonych badań pozwoliły na zidentyfikowanie cech doskonałego nauczyciela akademickiego.

W ramach pierwszego badania przeanalizowano ankiety studenckie następujących uczelni: Politechniki Gdańskiej, Politechniki Białostockiej, Uniwersytetu Medycznego w Białymstoku, Szkoły Głównej Służby Pożarniczej. Kryteria oceny nauczycieli akademickich uwzględniane w ocenach studentów przedstawiono w tab. 1.

Drugie badania zostało przeprowadzone w formie wywiadu grupowego zogniskowanego (FGI). Celem badania, w którym uczestniczyło 10 studentów Wydziału Zarządzania Politechniki Białostockiej, było wskazanie przez uczestników wywiadu pożądanых cech doskonałego nauczyciela akademickiego.

Studentów uczestniczących w wywiadzie poproszono o udzielenie odpowiedzi na pytanie typu otwartego: jakie cechy nauczyciela akademickiego decydują o jego doskonałości. W trakcie pierwszej rundy poproszono każdego z uczestników o wskazanie jednej cechy, która nie została wymieniona przez poprzednika. W ten sposób uzyskano katalog cech. Następnie w trakcie dyskusji proszono studentów o uszczegóławianie znaczenia, rozumienia poszczególnych cech.

Wśród najczęściej wskazywanych przez respondentów cech doskonałego nauczyciela znalazły się: przygotowanie do prowadzonych zajęć i sposób ich prowadzenia, stosunek do studentów, sprawiedliwość oceniania, sposób mobilizowania studentów lub zainteresowania przedmiotem, dostępność na konsultacjach, użytecz-

Tabela 1. Kryteria oceny nauczyciela zajęć dydaktycznych uwzględniane w procesie ankietyzacji studentów

Uniwersytet Medyczny w Białymstoku	Szkoła Główna Służby Pożarniczej	Politechnika Gdańska	Politechnika Białostocka
Punktualność rozpoczynania zajęć	Atrakcyjność zajęć ocenia się przez stopień zainteresowania zajęciami i dynamikę prowadzenia, stopień przygotowania prowadzącego do zajęć; przyjemność z uczestniczenia w zajęciach)	Stosunek prowadzącego do studentów	Poziom zorganizowania zajęć uwzględniający efektywność wykorzystania czasu zajęć, punktualność
Stopień przygotowania prowadzącego do zajęć	Sposób przekazywania wiedzy (jasność i przejrzystość przekazywania wiedzy, stopień zaplanowania i uporządkowania zajęć; wykorzystanie środków dydaktycznych i pomocy naukowych)	Dyscyplina prowadzenia i organizacja zajęć	Jasność zdefiniowania wymagań i zasad zaliczania przedmiotu
Umiejętność przekazywania przez prowadzącego wiedzy teoretycznej	Jasność kryteriów oceniania (jasność i zrozumiałość kryteriów, czas przekazywania kryteriów studentom; wystawianie ocen zgodnie z przyjętymi kryteriami)	Komunikatywność i precyzja wyślawiania się	Życzliwość, otwartość prowadzącego w stosunku do studentów
Zachowanie wykładowcy lub forma przekazu, które mogły negatywnie wpłynąć na stosunek do przedmiotu	Odpowiedzialność i punktualność (punktualność rozpoczynania zajęć; punktualność końca zajęcia; stopień zachowania proporcji między zajęciami a przerwami; informowanie studentów o zmianach w harmonogramie zajęć)	Określenie kryteriów zaliczania	Zakres inspirowania studentów do samodzielnego myślenia
Stopień zainteresowania (czy zajęcia były interesujące)	Sposób odnośzenia się do studentów (poziom kultury osobistej wykładowcy; sprawiedliwość traktowania studentów; otwartość prowadzącego na współpracę ze studentami; dostępność prowadzącego dla studentów w trakcie konsultacji)	Dostępność prowadzącego poza zajęciami	Sposób przekazywania wiedzy i wyjaśniania wąpliwości w sposób jasny i komunikatywny
		Przygotowanie prowadzącego zajęcia	Obiektywizm w ocenianiu wiedzy i wkładu pracy studentów
		Sposób prowadzenia zajęć	Nowość treści zrealizowanego programu
		Zrozumiałość formułowania zadań i pytań	Dostępność i przydatność materiałów dydaktycznych dla studentów
		Umiejętność zainteresowania przedmiotem	Związek realizowanego przedmiotu z praktyką
		Udostępnianie materiałów dydaktycznych	Stopień wzbogacenia wiedzy i nabycia umiejętności przez studenta

Źródło: opracowanie własne.

ność programu zajęć w praktyce, materiały dydaktyczne, jasne warunki zaliczania przedmiotu, punktualność oraz słowność.

Szczegółowa analiza poszczególnych cech decydujących o doskonałości nauczycieli akademickich zaangażowanych w proces dydaktyczny pozwoliła na uchwycenie najistotniejszych elementów wymagających poprawy i niezbędnych do zbudowania modelu doskonałego nauczyciela.

Przez przygotowanie do prowadzonych zajęć i sposób ich prowadzenia respondenci rozumieli z jednej strony zasób posiadanej przez nauczyciela wiedzy, a z drugiej – sposób jej przekazywania. Wskazując na zasób wiedzy, respondenci akcentowali „zakres posiadanej wiedzy i jej zgodność z zakresem przedmiotu” oraz „poziom przekazywanej wiedzy”, „kompetencje nauczyciela” odzwierciedlające jej jakość i „merytoryczne przygotowanie do zajęć”. Respondenci dostrzegali związek merytorycznego przygotowania nauczyciela do prowadzenia zajęć z doświadczeniem w pracy naukowej, będącej źródłem przykładów, case-ów. Sposób przekazywania wiedzy rozumiany był przez respondentów jako „umiejętność przekazywania wiedzy”, „zaangażowanie wykładowcy”, „chęć przekazywania wiedzy”, „jasność prowadzenia zajęć” – odzwierciedlająca „umiejętności dydaktyczne”, „zrozumiałe i logiczne przekazywanie wiedzy”, „wygodny dla studentów sposób obrazowania problemu” oraz umiejętność „objaśniania studentom nowych zagadnień w sposób dla nich zrozumiały”. Umiejętność przekazywania wiedzy jest przeciwstawną sytuacją, w której „tłumaczenie materiału studentom opiera się na bezmyślnym dyktowaniu kolejnych partii materiału”. Studenci postrzegają doskonałego nauczyciela jako autorytet. Z punktu widzenia umiejętności technicznych nauczyciel powinien mieć „umiejętność obsługi sprzętu multimedialnego”.

Dla zdecydowanej większości respondentów istotną cechą decydującą o doskonałości nauczyciela akademickiego jest jego stosunek do studentów, wyrażający się w „tolerancji”, „równym traktowaniu studentów”, „niewywyższaniu się” oraz wysokiej „kulturze osobistej nauczyciela”. Wśród cech doskonałego nauczyciela badani studenci wskazywali na następujące cechy osobowościowe: „wyrozumiałość”, „komunikatywność, czyli łatwość nawiązywania kontaktu ze studentami”, „sprawiedliwość”, „chęć niesienia pomocy”.

Cecha „sprawiedliwość oceniania” rozumiana była jako „obiektywny i rzetelny sposób oceniania studentów”.

Studenci wskazywali również, że nauczyciel prowadzący zajęcia dydaktyczne powinien mobilizować studentów i rozbudzać w nich zainteresowanie przedmiotem. Respondenci sygnalizowali, że „zajęcia powinny być prowadzone w sposób ciekawy i interesujący”, a umiejętność zainteresowania tematem uwarunkowana jest „urozmaiceniem zajęć”, „różnorodnością stosowanych form zajęć”. Stopień mobilizowania studentów do zajęć odzwierciedla następnie „stopień zaangażowania studentów” i ostatecznie decyduje o „atrakcyjności zajęć”.

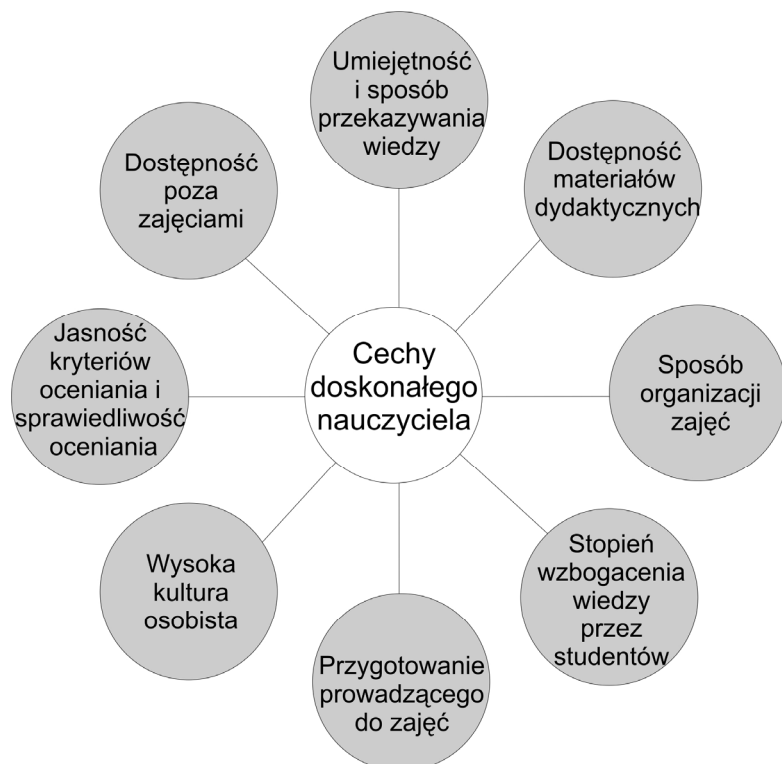
Dostępność nauczyciela na konsultacjach oznacza m.in. „punktualność na konsultacjach”, „przestrzeżenie wyznaczonych godzin konsultacji”. Dla badanych stu-

dentów „zainteresowanie studentów konsultacjami” odzwierciedla z jednej strony dostępność nauczyciela na konsultacjach, z drugiej ich przydatność.

Użyteczność programu zajęć dydaktycznych w praktyce oznacza w opinii respondentów, „że program nie jest przestarzały”, charakteryzuje go „aktualność przekazywanych treści” i „ich przydatność w życiu codziennym” oraz „przydatność zdobytej wiedzy po zakończeniu studiów”.

Badani respondenci za jedną z cech doskonałego nauczyciela akademickiego wskazali udostępnianie przez nauczyciela materiałów dydaktycznych, rozumiejąc przez to „ich fizyczną dostępność”, np. przez zamieszczenie materiałów na stronie internetowej, udostępnienie w formie skryptów, podręczników, oraz „przydatność materiałów dydaktycznych” do realizowanego przedmiotu.

Oprócz powyżej wymienionych cech każdy nauczyciel powinien charakteryzować się punktualnością i słownością, rozumianą m.in. „jako przestrzeganie wcześniej ustalonych zasad”, „dotrzymywaniem obietnic”. Nauczyciel akademicki powinien „jasno formułować i komunikować warunki zaliczenia przedmiotu”.



Rys. 1. Cechy doskonałego nauczyciela

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzone badania potwierdziły, że w dalszym ciągu w grupie badanych studentów ważniejszy jest sam sposób zdobywania wiedzy i umiejętności, a nie efekty kształcenia i zainteresowanie tym, co absolwent powinien wiedzieć.

Zestawiając ze sobą wyniki przeglądu formularzy ankiet studenckich oraz wyniki badań przeprowadzonych w formie wywiadów, zidentyfikowano osiem grup cech doskonałego nauczyciela akademickiego (rys. 1).

3. Benchmarking personalny narzędziem doskonalenia

Benchmarking postrzegany jest jako ciągły, systematyczny proces polegający na konfrontowaniu własnej efektywności mierzonej produktywnością, jakością i doświadczeniem z wynikami tych przedsiębiorstw i organizacji, które można uznać za wzór [Karlöf, Östblom 1995]. W innym ujęciu benchmarking jest metodą poszukiwania wzorcowych sposobów postępowania, umożliwiających osiągnięcie najlepszych wyników przez uczenie się od innych i wykorzystywanie ich doświadczenia [Woźnicki 2008]. Różnorodne klasyfikacje i zastosowania benchmarkingu odnoszą go najczęściej do poziomu organizacji. Kiedy procesy będące przedmiotem benchmarkingu dotyczą konkretnej osoby, można mówić o benchmarkingu personalnym. Bez względu na obiekt benchmarkingu powinien on zawsze wskazywać najlepsze praktyki i tym samym stwarzać możliwości uczenia się. W przypadku benchmarkingu personalnego istotnym elementem procesu jest samoocena, czyli zdolność krytycznej oceny własnej osoby w porównaniu z wzorcem.

Istniejące w uczelniach systemy oceny nauczycieli akademickich zawierają elementy oceny pracy zarówno naukowej, dydaktycznej, jak i organizacyjnej. Systemy oceniania służą najczęściej do budowania wewnątrzuczelnianych (wydziałowych) rankingów pracowników w celu wyłonienia tych najlepszych i najgorszych. Coraz częściej wyniki rankingów stanowią podstawę przyznawania środków na badania naukowe oraz różnicowania poziomu wynagradzania. Rankingi jednak nie określają najlepszych praktyk, wzorca, a tym samym nie wskazują sposobów i narzędzi doskonalenia osób znajdujących się na niższych poziomach w rankingu. Często wskazuje się na negatywne efekty budowania wszelkiego typu rankingów, do których zalicza się negatywny wpływ na kulturę organizacji przez orientowanie władz uczelni na wynik w rankingu [*Diagnoza stanu...* 2009].

Odmiernym podejściem do tworzenia rankingów jest proces benchmarkingu, w przypadku którego osoba porównuje siebie ze wzorcem. Przedmiotem porównania powinny być nie tylko same wyniki realizowanej działalności (benchmarking wyników), ale również proces osiągnięcia tych wyników (benchmarking procesów).

Benchmarking personalny realizowany przez nauczyciela akademickiego może przebiegać w następujących etapach:

1. Planowanie procesu benchmarkingu.
2. Zdefiniowanie kryteriów stanowiących podstawę porównań.
3. Poszukiwanie wzorca.

4. Analiza danych.

5. Działania doskonalące.

Etap *planowania* polega na określeniu przedmiotu benchmarkingu, czyli uzyskaniu odpowiedzi na pytanie: jakiego obszaru działalności będzie dotyczył benchmarking. Z punktu widzenia przedmiotu niniejszego opracowania proces ten został ograniczony do działalności dydaktycznej. Podobne podejście można zastosować w odniesieniu do działalności naukowej, organizacyjnej. Na etapie planowania niezbędne jest określenie celu benchmarkingu. Istotna w tym przypadku wydaje się sama świadomość nauczyciela, który sam, dobrowolnie decyduje się na benchmarking w celu doskonalenia posiadanych umiejętności.

Etap *zdefiniowania kryteriów stanowiących podstawę porównań* polega na określeniu kryteriów decydujących o doskonałości, które pozwolą na porównanie ze wzorcem.

Kluczowym etapem w procesie benchmarkingu jest *poszukiwanie wzorca*. Wzorcem takim może być jeden z najbliższych naszych współpracowników, bezpośredni przełożony lub inny nauczyciel, w którego zajęciach sami uczestniczyliśmy. Istotne jest, by nasz wzorec był odzwierciedleniem jak największej liczby pozytywnych cech i kryteriów zdefiniowanych na etapie definiowania kryteriów. Często zdarza się, że osoba uznawana za wzorec spełnia tylko wybrane przez nas kryteria. Takie spostrzeżenia też wydają się istotne, ponieważ są źródłem wiedzy o wadach, jakie ma nasz wzorec. Sama świadomość tych braków kształtuje w naszej świadomości wzór doskonałego nauczyciela. Dobrym sposobem poszukiwania wzorca jest obserwowanie „antywzorców”, czyli osób o cechach, których nie chcemy posiadać i jesteśmy przekonani, że nie chcemy upodabniać się do danej osoby. Okazją do poszukiwania wzorca jest udział w różnego rodzaju formach kształcenia (poza uczelnią), takich jak: seminaria, warsztaty czy konferencje. Często po zakończeniu seminarium, konferencji jesteśmy pod wrażeniem prezentacji, która na długo zapada w pamięci, jesteśmy zachwyceni sposobem przekazywania wiedzy czy osobowością prezentera. Wiemy doskonale, jak powinna wyglądać prawdziwa prezentacja wzbudzająca zachwyty wszystkich uczestników.

Etap *analizy danych* polega na krytycznej analizie porównawczej własnej osoby, sposobu prowadzenia zajęć, głoszenia prezentacji, aktywizowania uczestników z cechami przyjętego przez nas wzorca. Analiza danych nie powinna zostać ograniczona tylko do porównywania wyników uzyskiwanych przez innych nauczycieli, ale na sposobach realizowanej przez nich działalności. Jeśli np. jeden z nauczycieli zostaje wybrany na najlepszego nauczyciela roku, istotne wydaje się pozyskanie informacji, co zdecydowało o tym, że został on uznany za najlepszego nauczyciela. Oprócz wyników badań ankietowych prowadzonych wśród studentów źródłem informacji mogą być bezpośrednie rozmowy z nauczycielami. Etap analizy danych nie może być utożsamiany z analizą rankingów często tworzonych na uczelniach. Analiza własnej pozycji na liście rankingowej pozwala tylko na ogólną relatywną ocenę w stosunku do innych osób. Listy rankingowe nie wskazują sposobów doskonalenia zapewniających w przyszłości zmianę pozycji na liście rankingowej. Narzędziem

przydatnym na etapie analizy danych w przypadku braku odniesienia do konkretnego wzorca (aczkolwiek każdy powinien mieć taki wzorec rzeczywisty lub samo wyobrażenie o wzorcu) może być lista pytań kontrolnych pozwalająca na samoocennę realizowanej przez nauczyciela działalności dydaktycznej. Przykładowe pytania w odniesieniu do ośmiu grup cech doskonałego nauczyciela przedstawiono poniżej.

A. Umiejętność i sposób przekazywania wiedzy:

- Czy przekazywane treści są uporządkowane, logiczne?
- Czy zdarza mi się, że zajęcia są prowadzone w sposób chaotyczny, nieuporządkowany?
- Czy w trakcie zajęć zdarza mi się przekazywać widzę niezgodną z zakresem prowadzonego przedmiotu (nie na temat)?
- Czy prowadzone zajęcia są wzbogacane przez studia przypadków?
- Czy na koniec zajęć zadaję studentom pytanie dotyczące oceny stopnia zrozumienia przekazanych treści?
- Czy w przypadku niezrozumienia treści przez studentów tłumaczę materiał ponownie, w sposób bardziej dla nich zrozumiały?
- Czy prowadzę zajęcia z wykorzystaniem technik multimedialnych?
- Czy kiedykolwiek uczestniczyłem w zajęciach z metodyki prowadzenia zajęć?
- Czy stosuję różnorodne techniki, narzędzia przekazywania wiedzy studentom (wykład, studia przypadków, zaproszeni eksperci, wycieczki i inne)?
- Czy obserwuję zainteresowanie prowadzonymi zajęciami ze strony studentów?
- Czy zdarzyło mi się usłyszeć, że moje zajęcia są nudne i nieprzydatne?
- Czy w trakcie zajęć studenci są aktywni, zadają pytania szczegółowe?
- Czy angażuję chętnych studentów w inne działania, pogłębiające ich wiedzę na dany temat (np. wspólne publikacje, badania naukowe)?
- Czy studenci po zajęciach dziękują i udzielają pochwał za ciekawie przeprowadzone zajęcia?
- Czy daję studentom możliwość wskazywania swoich wątpliwości, niejasności dotyczących omawianej problematyki?
- Czy irytują mnie liczne pytania zadawane ze strony studentów?
- Czy uważam, że niektóre pytania studentów są głupie i z zasady nie udzielam na nie odpowiedzi?

B. Dostępność materiałów dydaktycznych:

- Czy udostępniam studentom materiały dydaktyczne (w formie skryptu, podręcznika, prezentacji, materiałów *on-line*)?
- Czy przekazuję studentom literaturę podstawową i uzupełniającą do przedmiotu?
- Czy materiały dydaktyczne dostępne dla studentów obejmują zakresem całość treści przekazywanych na zajęciach?
- Czy jedynym źródłem informacji dla studentów są treści przekazywane w trakcie wykładów kodowane przez studentów w formie notatek?
- Czy weryfikuję dostępność materiałów dydaktycznych w bibliotece uczelni?

C. Sposób organizacji zajęć:

- Czy zajęcia rozpoczynają się i kończą punktualnie?
- Czy zdarzają mi się spóźnienia na zajęcia?
- Czy o ewentualnych, planowanych spóźnieniach studenci są informowani z odpowiednim wyprzedzeniem?

D. Stopień wzbogacenia wiedzy przez studentów:

- Czy realizowany przedmiot ma związek praktyką gospodarczą?
- Czy w trakcie prowadzonych zajęć odwołuję się do sytuacji z praktyki gospodarczej?
- Czy na zajęcia zapraszam przedstawicieli praktyków?
- Czy w trakcie zajęć studenci zadają pytania dotyczące problemów praktycznych?
- Czy weryfikuję wiedzę studentów przed zajęciami i po zajęciach?
- Czy istnieje możliwość dostosowania zakresu przedmiotu do oczekiwań studentów i zapotrzebowania na wiedzę np. ze strony pracodawców?
- Czy treści przekazywane studentom nie pokrywają się z treściami innych przedmiotów?

E. Przygotowanie prowadzącego do zajęć

- Czy zawsze jestem przygotowany do zajęć?
- Czy zdarza mi się przyjść na zajęcia nieprzygotowanym?
- Czy moja wiedza na temat prowadzonego przedmiotu ulega pogłębianiu z roku na rok?
- Czy regularnie czytam i wzbogacam swoją wiedzę dotyczącą wykładanych przedmiotów?
- Czy realizowane badania naukowe wzbogacają wiedzę wykorzystywaną w procesie kształcenia?

F. Wysoka kultura osobista

- Czy zawsze sposób wysławiania się do studentów jest poprawny?
- Czy jestem miły, uprzejmy i kulturalny w stosunku do studentów w trakcie zajęć?
- Czy zdarza mi się być niemiłym, nieuprzejmym w stosunku do studentów?
- Czy chętnie udzielam odpowiedzi na zadawane pytania przez studentów?
- Czy studenci przychodzą do mnie ze sprawami niedotyczącymi realizowanego przedmiotu z prośbą o pomoc?
- Czy studenci okazują mi swoją sympatię?
- Czy byłem wyróżniony, nagrodzony w konkursie na najlepszego nauczyciela akademickiego?
- Czy reaguję na niewłaściwy (np. wulgarny) sposób wysławiania się przez studentów?

G. Jasność kryteriów zaliczania i sprawiedliwość oceniania:

- Czy na początku semestru przekazuję studentom jasne warunki zaliczenia przedmiotu?

- Czy na początku semestru przekazuję studentom kryteria uzyskiwania ocen?
 - Czy na początku semestru przekazuję studentom zakres wymaganej wiedzy niezbędnej do uzyskania poszczególnych ocen?
 - Czy traktuję wszystkich studentów jednakowo?
 - Czy zdarzyło mi się skrzywdzić studenta niesprawiedliwie wystawioną oceną?
 - Czy wśród studentów zdarzają się osoby, które są faworyzowane przeze mnie przy wystawianiu ocen?
- H. Dostępność poza zajęciami:
- Czy godziny konsultacji uzgadniam ze studentami?
 - Czy informacja o konsultacjach jest zawsze dostępna dla studentów (na tablicach, stronie WWW)?
 - Czy zdarzają mi się nieobecności na konsultacjach?
 - Czy o każdorazowej zmianie terminu konsultacji studenci są informowani?
 - Czy zdarzają się sytuacje, że ze względu na dużą liczbę studentów nie udzieliłem konsultacji wszystkim oczekującym?
 - Czy zdarzyła się sytuacja, kiedy w ciągu semestru ani jeden student nie przyszedł do mnie na konsultację?
 - Czy zdarzają się sytuacje, kiedy studenci zgłaszają, że narzucone z góry godziny konsultacji nie odpowiadają im ze względu na inne zajęcia w tym samym czasie?

Istotnym źródłem informacji na etapie analizy danych powinna być informacja zwrotna od studentów, pozyskiwana w formie anonimowych ankiet oceniających nauczyciela, rozmów bezpośrednich ze studentami, ankiet oceniających danych przedmiot.

Omówione powyżej cztery etapy procesu benchmarkingu stanowią podstawę podjęcia *działań doskonalących*. Świadomość istniejącej luki pomiędzy własnymi cechami a cechami wzorca powinna wskazywać kierunek dalszych działań. Działania doskonalące powinny być podejmowane przez samego zainteresowanego. Do przykładowych działań doskonalących można zaliczyć: uatrakcyjnienie sposobu prowadzonych zajęć przez wzbogacenie treści w studia przypadków, przygotowanie prezentacji multimedialnych do wykładów, zmianę nastawienia do studentów, rzetelniesze przygotowywanie się do zajęć, udział w warsztatach metodycznych, udział w zajęciach prowadzonych przez starszych, bardziej doświadczonych wykładowców uznawanych za autorytet w działalności dydaktycznej, przygotowywanie materiałów dydaktycznych do zajęć, zapraszanie na zajęcia praktyków.

Literatura

Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce, Ernst&Young, Warszawa 2009.

Dobrzański M., *Organizacyjne zachowanie pracownika*, PWE, Warszawa 1973.

Edukacja dla pracy. Raport o rozwoju społecznym Polska 2007, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, UNDP, Warszawa 2007.

Karlöf B., Östblom S., *Benchmarking. Równaj do najlepszych*, Zarządzanie i Finanse – Józef Śniadecki, Warszawa 1995.

Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku, Ernst&Young, Warszawa 2010.

Św. Augustyn, *Państwo Boże*, przełożył ks. Wł. Kubicki, wstęp J. Salij OP, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2002.

Uchwała nr 218/2008 Prezydium Państwowej komisji Akredytacyjnej z dnia 10 kwietnia 2008 r. w sprawie kryteriów oceny spełnienia wymagań w zakresie spraw studenckich.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*, DzU nr 164, poz. 1365, z późn. zm.

Woźnicki J. (red.), *Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2008.

PERSONAL BENCHMARKING AS A TOOL OF COTINUAL IMPROVEMENT OF UNIVERSITY TEACHER

Summary: In the paper set of attributes of university teacher which decided about its excellence were presented. Results of own research conducted among Bialystok Technical University students and review of survey used in teacher's assessment process determined list of attributes of university teacher. Attributes of university teacher divided into eight groups, were used to define benchmarking process as a tool of continual improvement of university teacher. Four stages of benchmarking process were discussed in paper. Author pointed more attention to data analyse. Check list as a self-evaluation tool was proposed.