

Szkoła hierarchii School of Hierarchy

**Kompetencje dydaktyczne na przykładzie
pracowników WPAE UWr**

**Teaching Competencies in the Example
of Faculty of Law, Administration and
Economics, University of Wrocław
Lecturers**

Karolina Kocemba

Michał Paździora

**Biblioteka Edukacji Prawniczej i Teorii Społecznej
Legal Education and Social Theory**

CLEST | CENTRE
FOR LEGAL EDUCATION
AND SOCIAL THEORY

Współcześnie dominujący na wydziałach prawa w Polsce model kształcenia nie daje studentom wielu kompetencji niezbędnych dziś w zawodach prawniczych. Autorzy pokazują, że wykładowcy często mimowolnie reprodukują tradycyjne, podawcze metody nauczania, które akcentują uczenie pamięciowe zamiast uczyć pracy w grupie, komunikacji i nastawienia na rozwiązywanie problemów. Wszyscy borykamy się z konsekwencjami takiego stanu rzeczy, w sądach i nie tylko.

Dr hab. Stanisław Burdziej

prof. UMK, Instytut Socjologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu

The current model of legal education in law departments in Poland does not ensure students learn the many skills needed by today's lawyers. The authors show that teachers often unwittingly reproduce traditional, passive teaching methods, focusing on memorizing instead of teamwork, communication and problem-solving. We all have to deal with the consequences of this approach to teaching future lawyers.

Dr hab. Stanisław Burdziej

Professor at the Department of Sociology, Nicolaus Copernicus University in Torun, Poland

Biblioteka Edukacji Prawniczej i Teorii Społecznej

Legal Education and Social Theory

Centrum Edukacji Prawniczej i Teorii Społecznej (CLEST) powstało na Wydziale Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego w 2015 roku z inicjatywy prof. Adama Czarnoty, Michała Paździora i Michała Stambulskiego. Celem Centrum jest podnoszenie jakości kształcenia studentów i doktorantów w zakresie kompetencji społecznych, integracja zewnętrzna prawniczego środowiska akademickiego z obszarami pozostałych nauk społecznych i humanistycznych oraz prowadzenie badań nad edukacją prawniczą. Więcej informacji: clest.eu

The Centre for Legal Education and Social Theory (CLEST) was established at the Faculty of Law, Administration and Economics of the University of Wrocław, Poland in 2015 on the initiative of Adam Czarnota, Michał Paździora and Michał Stambulski. The aim of the Centre is to: improve the quality of education of students and doctoral candidates as regards their social competence, the integration of legal academia with other areas of the social sciences and humanities, and research on legal education. More information: clest.eu

Szkoła hierarchii

School of Hierarchy

**Kompetencje dydaktyczne na
przykładzie pracowników WPAE UWr**
**Teaching Competencies in the Exam-
ple of Faculty of Law, Administration
and Economics, University of Wrocław**
Lecturers

Karolina Kocemba Michał Paździora

Szkola hierarchii. Kompetencje dydaktyczne na przykładzie
pracowników WPAE UWr

School of Hierarchy. Teaching Competencies in the Example of Faculty of
Law, Administration and Economics, University of Wrocław Lecturers

Autorzy Authors Karolina Kocemba, Michał Paździora

Recenzja Review dr hab. Stanisław Burdziej, prof. UMK

Opracowanie graficzne i skład Designed and typeset by Jarosław Furmaniak

Złożono pismem Set in Di Grotesk autorstwa by threedotstype.com

Redakcja serii Series edited by Adam Czarnota, Michał Paździora, Michał
Stambulski

Copyright © 2022 by Centrum Edukacji Prawniczej i Teorii Społecznej (CLEST)

Wydawcy Publishers Centrum Edukacji Prawniczej i Teorii Społecznej,
Inicjatywa Wydawnicza „Chiazm”

Wydanie pierwsze First edition Wrocław 2022, ISBN 978-83-949423-5-9

Publikacja dofinansowana ze środków Narodowego Centrum Nauki, projekt
badawczy Nr 2015/17/N/HS5/00733 Publication co-financed by the National
Science Centre, Poland, research project No. 2015/17/N/HS5/00733

Spis treści Table of Contents

Wykaz skrótów	7
Streszczenie	8
1 Wprowadzenie	11
1.1 Motywacje do przeprowadzenia badania	11
1.2 Normatywny punkt odniesienia	12
2 Omówienie badania	16
2.1 Sposób przeprowadzenia badania	16
2.2 Dydaktycy na WPAE	18
2.3 Przygotowanie do prowadzenia zajęć	20
2.4 Prowadzenie zajęć	22
2.5 Sprawdzenie wiedzy	26
2.6 Funkcjonowanie w instytucji	28
3 Analiza wyników badań	32
4 Wnioski	35
5 Rekomendacje: Wspólnota praktyków	37
List of abbreviations	40
Summary	41
1 Introduction	43
1.1 Motivations and goals of conducting the research	43
1.2 The normative point of reference	44
2 Discussion of the research	48
2.1 Mode of conducting the study	48
2.2 Teachers at WPAE	49
2.3 Preparation for teaching	52
2.4 Conducting classes	54
2.5 Checking knowledge	58
2.6 Functioning in the institution	60
3 Analysis of research results	64
4 Conclusions	67
5 Recommendations: A community of practitioners	69

Wykaz skrótów

WNHiP	Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego
WNS	Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Wrocławskiego
WF	Wydział Filologiczny Uniwersytetu Wrocławskiego
WFA	Wydział Fizyki i Astronomii Uniwersytetu Wrocławskiego
WNZiKS	Wydział Nauk o Ziemi i Kształtowania Środowiska Uniwersytetu Wrocławskiego,
WB	Wydział Biotechnologii Uniwersytetu Wrocławskiego
WCH	Wydział Chemii Uniwersytetu Wrocławskiego
WNB	Wydział Nauk Biologicznych Uniwersytetu Wrocławskiego
WMiI	Wydział Matematyki i Informatyki Uniwersytetu Wrocławskiego
WPAE	Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwer- sytetu Wrocławskiego
MSOS	Międzywydziałowe Studium Ochrony Środowiska Uniwersytetu Wrocławskiego
PRK	Polska Rama Kwalifikacji
UWr	Uniwersytet Wrocławski

Streszczenie

Raport przedstawia wyniki badań empirycznych – ilościowych i jakościowych zrealizowanych w ramach projektu badawczego *Ukryty program w edukacji prawniczej. Analiza teoretyczno-społeczna 2016–2019* finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki (nr. rej. 2015/19/B/HS5/03046). Centrum Edukacji Prawniczej i Teorii Społecznej od maja 2018 roku do września 2019 roku przeprowadziło ankietowe badanie kompetencji dydaktycznych wśród pracowników i doktorantów Wydziału Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego. W badaniu wzięło udział 98 osób z 576 osób nauczających wówczas na WPAE. W ankiecie udział wzięły 52 osoby z wykształceniem magistra, 30 osób ze stopniem doktora, 12 osób ze stopniem doktora habilitowanego i jedynie 4 osoby posiadające tytuł profesora. Badanie to uzupełnione zostało obserwacjami i wywiadami prowadzonymi w ramach programu DOBRA KADRA oraz analizą egzaminów z sesji letniej 2018/2019.

Analiza wyników pozyskanych danych pozwala stwierdzić, że osoby prowadzące zajęcia nie mają odpowiedniego przeszkolenia do ich prowadzenia. Przed dopuszczeniem do prowadzenia zajęć sprawdzana jest jedynie wiedza merytoryczna – przedmiotowa, a nie kompetencje i zdolności dydaktyczne. Głównym wzorcem sposobów prowadzenia zajęć są osobiste doświadczenia z czasów studenckich – wzorowanie się na profesorach. Jednocześnie sposób prowadzenia zajęć jest narzucony z góry – poprzez liczebność grup, układ sal dydaktycznych oraz podporządkowanie zajęć egzaminowi. Prowadzący nie mają dyskrecjonalności w zakresie tego jak i czego będą

nauczać. Egzaminują sprawdzają jedynie wiedzę, a faktyczne sposoby egzaminowania nie pokrywają się ze sposobami egzaminowania preferowanymi według badanych.

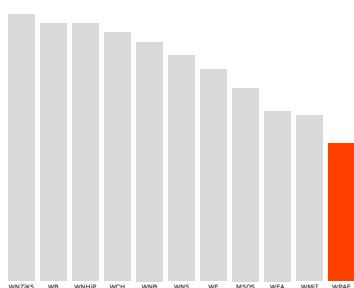
Powyższe tworzy warunki do powielania prostych hierarchii i braku instytucjonalnej refleksji nad edukacją. Dydaktyka jest więc zależna od osób na szczycie uniwersyteckiej hierarchii i nie uwzględnia przy tym oraz wyklucza punkt widzenia pozostałych grup należących do wspólnoty uniwersyteckiej.

1 Wprowadzenie

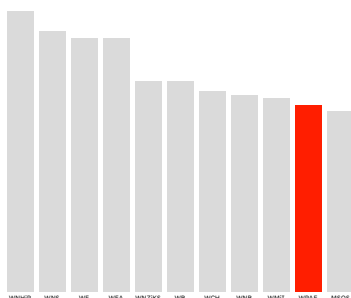
1.1 Motywacje i cele przeprowadzenia badania

Motywacją do przeprowadzenia badania były w pierwszej kolejności wyniki ankiety z 2012 roku¹ sprawdzającej umiejętności absolwentów poszczególnych wydziałów Uniwersytetu Wrocławskiego, które są uznawane za pożądane na rynku pracy. Z ankiety wynika, że Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii (dalej: WPAE) znalazł się na ostatnim miejscu w wykształcaniu umiejętności pracy zespołowej spośród 11 badanych wydziałów – ponad 60% absolwentów uznało, że ta umiejętność nie jest wykształcana. Podobna liczba absolwentów WPAE uznała, że nie jest wykształcana umiejętność rozwiązywania problemów, a niecałe 50% uznało, że nie wykształca się umiejętności komunikacyjnych. Dwie ostatnie odpowiedzi sprawiły, że wydział znalazł się na przedostatnim miejscu spośród 11 wydziałów, mimo że są to kluczowe umiejętności w pracy prawnika.

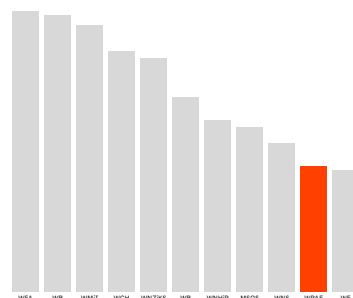
Umiejętność pracy grupowej



Umiejętności komunikacyjne



Umiejętność rozwiązywania problemów



Źródło: Centrum Edukacji Nauczycielskiej, Ankieta 2012, http://uni.wroc.pl/sites/default/files/Ankieta%202012_wyniki%20na%20wydzia%C5%82ach.pptx [dostęp: 12.02.2017 r.]

Warto podkreślić, że te wyniki są zbieżne z tezami raportu CLEST z przeprowadzonych badań empirycznych pt. „Nużąca konieczność. Powody podjęcia i ocena studiów prawniczych na WPAE UW”². Wynikło z nich, że studenci prawa na WPAE krytycznie oceniają edukację prawniczą, (w tym dydaktykę). Większość ankietowanych studentów stwierdziła, że studia prawnicze są zbyt teoretyczne (73,73%), że zbyt dużo uczy się na pamięć (72,13%), że studia nie uczą kreatywnego rozwiązywania problemów (60,54%), oraz że egzaminy nie sprawdzają adekwatnie wiedzy i umiejętności (58,27%). Co więcej 62,80% boi się egzaminów³.

Powyższe dane dotyczą problemu edukacji prawniczej i zawierają perspektywę osób poddanych procesowi edukacyjnemu tj. studentów prawa. Dane te wskazują na relatywnie niską jakość dydaktyczną prowadzonych zajęć i krytyczną ocenę studentów ich edukacji. Tym samym zasadnym staje się postawienie pytania, jak ten sam proces edukacyjny jest oceniany przez tych, którzy odgrywają w nim bardziej aktywną rolę – edukatorów, tj. pracowników i doktorantów.

Niniejszy raport jest próbą odpowiedzi na pytania:

- Jakie kompetencje dydaktyczne posiadają dydaktycy na WPAE oraz jak je uzyskali?
- Jakie są przyczyny niewykształcenia umiejętności pracy w grupach, komunikacji i kreatywnego rozwiązywania problemów w studentach prawa?
- Jakie wartości, relacje oraz postawy są przekazywane podczas nabywania kompetencji dydaktycznych w trakcie pracy na wydziałach prawa?

1.2 Normatywny punkt odniesienia

Pojęcie uniwersytetu wywodzi się z języka łacińskiego (*universitas, universitatis*), co oznacza tyle, co ogół nauczycieli i uczniów, ale także wspólnotę mistrzów i studentów (*universitas magistrorum et scholarium*)⁴. Dlatego wychodzimy z założenia, że zagadnienie wspólnoty jest wpisane w DNA uniwersytetu, co powinno znaleźć odzwierciedlenie w dydaktyce. Z powszechnie znanych modeli, modelem, który szczególnie podkreśla znaczenie wspólnoty uniwersyteckiej, gdzie głos każdego z uczestników uniwersytetu ma takie samo znaczenie jest model Humboldtowski

i jego zasada jedności profesorów i studentów⁵, którą można rozumieć w ten sposób, że uczestnicy edukacji są wobec nauki równi, wspólnie odkrywają prawdę i rozwiązują problemy. Oznacza to tym samym, że profesorowie nie mają monopolu na prawdę⁶. Oznacza to także, że zajęcia powinny być prowadzone w sposób dialogiczny, powinna zachodzić wymiana myśli, poglądów, a studenci powinni być traktowani w sposób równorzędny. Ponadto wiedza jest kwestionowana, nie powinna być narzucana. Kształcenie według Humboldta nie oznaczało jedynie przekazywania wiedzy, ale także wyrabianie umiejętności⁷, którego celem było „harmonijne wykształcenie wszystkich zdolności u wychowanka”⁸. Innymi słowy, współpraca powinna być ważniejsza niż hierarchia.

Zgodna z tą ideą jest Polska Rama Kwalifikacji⁹ (dalej: PRK), która określa efekty kształcenia obejmujące zarówno wiedzę, umiejętności i kompetencje personalne oraz społeczne, które są wymagane także od absolwentów prawa. Zakładamy, że kompetencje, jakie powinni mieć dydaktycy powinny odpowiadać efektom uczenia się zaplanowanym na kierunku prawo¹⁰.

Absolwenci studiów wyższych oprócz posiadanej wiedzy powinni potrafić tę wiedzę wykorzystywać, rozwiązywać problemy i wykonywać zadania, komunikować się (także w języku obcym), pracować w grupie i planować zadania. Powinni także wykazywać się krytycznym podejściem, wypełniać zobowiązania społeczne, działać na rzecz interesu publicznego, być niezależnym oraz rozwijać swój etos zawodowy¹¹. PRK, zawiera więc także umiejętności pracy w grupach, komunikacji i kreatywnego rozwiązywania problemów, które zostały uznane przez absolwentów za umiejętności przydatne na rynku pracy. Ponadto oprócz bycia specjalistami w danej dziedzinie, absolwenci powinni być także aktywnymi członkami społeczeństwa obywatelskiego.

	Kategorie opisowe	Aspekty o podstawowym znaczeniu
Wiedza	Głębina i zakres	Kompletność perspektywy poznawczej i zależności
	Kontekst	Uwarunkowania, skutki

	Kategorie opisowe	Aspekty o podstawowym znaczeniu
Umiejętności	Wykorzystanie wiedzy	Rozwiązywane problemy i wykonywane zadania
	Komunikowanie się	Odbieranie i tworzenie wypowiedzi Upowszechnianie wiedzy w środowisku naukowym Posługiwanie się językiem obcym
	Organizacja pracy	Planowanie Praca zespołowa
	Uczenie się	Planowanie własnego rozwoju i rozwoju innych osób
Kompetencje społeczne	Oceny	Krytyczne podejście
	Odpowiedzialność	Wypełnianie zobowiązań społecznych, Działanie na rzecz interesu publicznego
	Rola zawodowa	Niezależność i rozwój etosu

Tabela 1. Kategorie opisowe i aspekty o podstawowym znaczeniu dla kompletności opisu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych dla charakterystyk poziomów 6-8 drugiego stopnia typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach systemu szkolnictwa wyższego i nauki. Źródło: Tabela 3, Polska Rama Kwalifikacji https://kwalifikacje.gov.pl/images/Publikacje/Polska_Rama_Kwalifikacji_-_poradnik_uzytkownika_wydanie_II_1.pdf, [dostęp: 12.12.2020 r.]

Wyżej wymienione efekty uczenia powinny być wykształcane w procesie dydaktycznym. Oznacza to, że prowadzący powinni projektować i prowadzić przedmioty w taki sposób, aby te efekty zostały spełnione. Aby zapewnić zgodność pomiędzy założonymi w projekcie celami i realnie uzyskanymi efektami, prowadzący powinni korzystać z narzędzi, które pozwalają maksymalizować taką zgodność tzn. dobrać metody dydaktyczne oraz umieć ocenić ich efektywność. To prowadzi nas do stwierdzenia, że powinni znać i posługiwać się różnorodnymi metodami dydaktycznymi. Trzeba podkreślić, że aby wykształcić umiejętności¹², konieczne jest aktywizowanie

studentów poprzez ich partycypację. Oznacza to, że prowadzący muszą potrafić stosować aktywizujące metody nauczania, a także odpowiednio komunikować się i zorganizować pracę grupy. Konieczna jest także umiejętność weryfikacji tych efektów, tzn., że sposób ich sprawdzenia powinien zostać odpowiednio zaprojektowany. Z kolei, aby wykształcić kompetencje społeczne, niezbędne jest spójne, transparentne i oparte na wartościach działanie całego procesu edukacyjnego i wszystkich osób w ten proces zaangażowanych. Prowadzący powinni więc prezentować etyczną postawę oraz podchodzić do studentów w sposób upodmiotawiający.



Graf 1. Pożądate kompetencje dydaktyczne. Źródło: Opracowanie własne

2 Omówienie badań

2.1 Sposób przeprowadzenia badania

Badanie było przeprowadzone w okresie od maja 2018 roku do września 2019 roku i opierało się na trzech źródłach danych: ankiecie, obserwacji i wywiadach z programu DOBRA KADRA oraz egzaminów z sesji letniej roku akademickiego 2018/2019.

Podstawą badania była przede wszystkim ankieta, która w maju 2018 roku została rozesłana mailowo do wszystkich osób, które prowadzą zajęcia na Wydziale Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego, tj. do pracowników oraz doktorantów. Ankieta składała się z 21 pytań zamkniętych, była całkowicie anonimowa, a jej wypełnienie zajmowało nie więcej niż 5 minut. Formularz składał się z trzech części (informacje ogólne, przygotowanie dydaktyczne, forma i styl prowadzonych zajęć). W części drugiej i trzeciej możliwe było zaznaczenie od jednej do trzech odpowiedzi przy każdym pytaniu. Po prośbie mailowej o wypełnienie ankiety, na ankietę odpowiedziało 98 osób z 576¹³ osób nauczających wówczas na WPAE. Dodatkowo ze względu na małą liczbę odpowiedzi ze strony pracowników z tytułem profesora i doktora habilitowanego, prośba o wypełnienie ankiety została wysłana ponownie.

W badaniu zastosowano przypadkowy dobór próby, który był spowodowany ograniczeniem dostępu do dydaktyków. Jesteśmy świadomi ograniczeń, które wynikają z takiego doboru, stąd możliwość uogólnień jest ograniczona. Celem tej generalizacji nie jest prosty opis, lecz rzucenie nowego światła na sposób powstawania i utrwalania kompetencji dydaktycznych na wydziale prawa. Nie możemy uznać tej próby za reprezentatywną, gdyż po pierwsze ankietowani stanowią jedynie 17,01%

z nauczających wówczas na wydziale prawa. Ponadto zakładamy, że odpowiedziały na nią jedynie osoby, które mają przemyślenia co do dydaktyki, przez co obraz kompetencji może być bardziej pozytywny niż przy próbie losowej. Co więcej, z uwagi na fakt, że większość osób, które wypełniły ankietę oraz brały udział w badaniu, to doktoranci oraz adiunkci, prezentowane wnioski przedstawiają raczej ich punkt widzenia aniżeli punkt widzenia profesorów.

Badanie uzupełnione zostało także obserwacjami i wywiadami przeprowadzonymi przez trenerów z projektu DOBRA KADRA¹⁴. Projekt ten był prowadzony niezależnie i równocześnie do ankiety i miał przede wszystkim na celu poszerzenie kompetencji dydaktycznych osób nauczających na WPAE o innowacyjne metody nauczania oraz wzmocnienie jakości kształcenia. Udział w programie mogły wziąć osoby chętne oraz wyznaczone przez kierowników katedr. Trenerzy z programu mieli za zadanie przeprowadzić obserwacje zajęć oraz przeprowadzić wywiady z prowadzącymi na identycznych formularzach. Następnie udzielili informacji zwrotnej w postaci zaleceń dla poszczególnych osób w celu poprawy jakości prowadzonych zajęć. Spośród 42 obserwacji i wywiadów wylosowaliśmy 8 kwestionariuszy obserwacji i wywiadów, na podstawie których zauważyliśmy kilka prawidłowości.

Przeanalizowaliśmy dodatkowo egzaminy, zwracając uwagę na formę zaliczenia wszystkich przedmiotów ze wszystkich roczników na kierunku prawo stacjonarne jednolite magisterskie z sesji letniej w roku akademickim 2018/2019 poprzez uzyskanie dostępu do egzaminów oraz krótkie wywiady uzupełniające ze studentami (4 osoby) zaliczającymi niniejsze przedmioty. Sprawdzaliśmy jaka jest forma zaliczenia przedmiotu i zastanowiliśmy się, jakie umiejętności są wykształcane poprzez zdawanie egzaminu i przygotowanie do niego.

2.2 Dydaktycy na WPAE

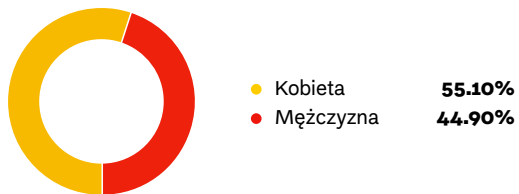
W 2018 roku na Wydziale Prawa, Administracji i Ekonomii zatrudnionych było 79 profesorów (prof. + dr. hab.) i 140 doktorów. Do prowadzenia zajęć (przede wszystkim ćwiczeń) dopuszczani są także doktoranci, których w momencie badania było 357. Na ankietę odpowiedziało 98 osób. Możemy wskazać, że chęć udzielenia odpowiedzi w ankiecie była różnicowana tytułem naukowym – w ankiecie udział wzięły 52 osoby z tytułem magistra, 30 osób z tytułem doktora, 12 osób z tytułem doktora habilitowanego i jedynie 4 osoby posiadające tytuł profesora. Należy podkreślić, że ostatnia grupa otrzymała dodatkową prośbę mailową o wypełnienie ankiety w trakcie jej trwania. Nie okazała się jednak skuteczna, bo liczba odpowiedzi w tej grupie nie zwiększyła się.

Najwięcej odpowiedzi udzieliły osoby w przedziale wiekowym 25–30 lat (40,82%), następnie osoby w przedziale wiekowym 35–50 lat (31,63%), w dalszej kolejności w przedziale 30–35 lat (16,33%), natomiast najmniej odpowiedzi zostało udzielonych przez osoby powyżej 50 roku życia (11,22%). Pozwala to stwierdzić, że zainteresowanie udziałem w badaniu kompetencji dydaktycznych związane było z zajmowaniem niższej pozycji w hierarchii akademickiej oraz niższym wiekiem. Ponadto minimalnie więcej odpowiedzi otrzymaliśmy ze strony kobiet (55,10%).

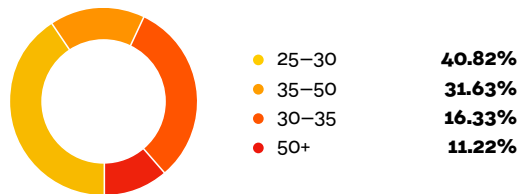
Doświadczenie ze studiowaniem w innym miejscu niż WPAE ma 27,55% a za granicą studiowało 5,10% ankietowanych.

WPAE jest jedynym miejscem pracy dla 37,76% ankietowanych. Dodatkowo w kancelariach prawniczych pracowało 43,88% respondentów. Pozostałe osoby zazwyczaj pracują dodatkowo w wymiarze sprawiedliwości. Na innej uczelni pracuje tylko jedna z ankietowanych osób. Poza WPAE pracuje 75% mężczyzn oraz prawie 50% kobiet. Warto podkreślić także, że zdecydowana większość ankietowanych profesorów pracuje jedynie na WPAE, natomiast ponad 90% doktorantów pracuje dodatkowo poza WPAE.

Płeć



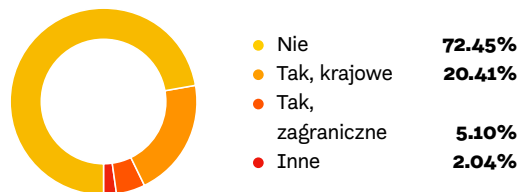
Wiek



Tytuł naukowy



Czy skończyłaś / skończyłeś inne studia nie licząc studiów na WPAiE?



Czy pracujesz gdzieś poza Wydziałem?



2.3 Przygotowanie do prowadzenia zajęć

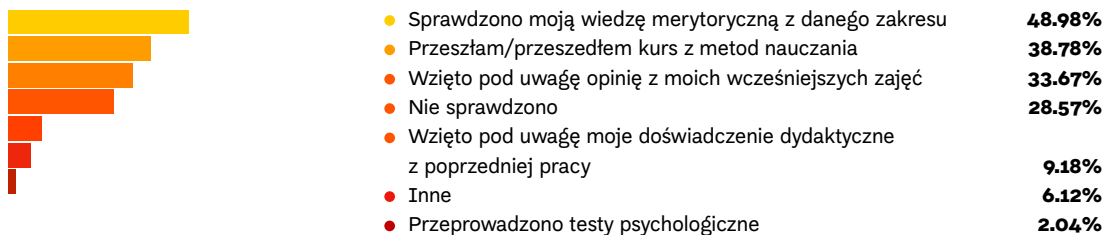
W części sprawdzającej kompetencje dydaktyczne ankietowani mogli wybrać maksymalnie trzy odpowiedzi. Pierwsze pytanie miało na celu sprawdzenie jak osoby prowadzące zajęcia i ich kompetencje oraz kwalifikacje zostały sprawdzone przed powierzeniem im zajęć. Połowa prowadzących odpowiedziała, że sprawdzono ich wiedzę merytoryczną z danego zakresu (48,98%). Część z osób (38,78%) odpowiedziała, że przeszła kurs z metod nauczania, jednak w ankiecie pojawiały się komentarze wskazujące na to, że jest to kurs ogólnouczelniany i nie jest dostosowany do WPAE. Mniej niż połowa ankietowanych (42,85%) stwierdziła, że poprzednie doświadczenie dydaktyczne było brane pod uwagę. Wskazano także, że podczas prowadzenia zajęć przeprowadzano hospitacje.

28,57% odpowiedziało, że nie sprawdzono ich kompetencji/kwalifikacji. Dodatkowo możemy zanotować absencję testów psychologicznych. W odczuciu prowadzących sprawdzono ich kompetencje merytoryczne, związane z przedmiotem (61,22%). Część osób uważa, że sprawdzono także kompetencje komunikacyjne (33,67%), organizacyjne (27,55%) i pedagogiczne (23,47%). Jednak ponad 1/3 badanych twierdzi, że żadne kompetencje nie zostały sprawdzone (32,65%).

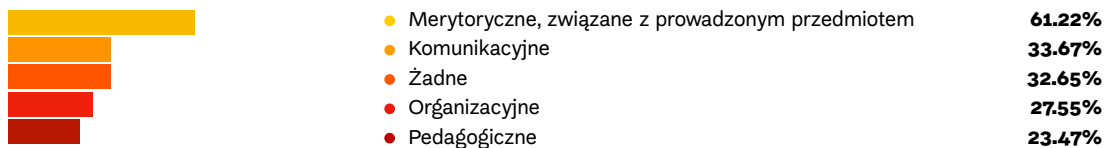
Zadano także pytanie skąd prowadzący wiedzieli, jak prowadzić zajęcia, skąd czerpali wzorce. Zdecydowana większość (82,65%), wzorowała się na swoich profesorach. Nieco ponad połowa deklaruje, że wie, jak prowadzić zajęcia za względu na swoje dotychczasowe doświadczenie, natomiast 48,89% na temat prowadzenia zajęć rozmawia z innymi pracownikami. Opinia studentów jest ważna dla 35,71% ankietowanych w kontekście prowadzenia zajęć. Nieco ponad jedna czwarta (26,53%) ankietowanych czerpała wzorce do prowadzenia zajęć na kursie o metodach dydaktycznych. Niemalże taka sama liczba osób stosuje się do zaleceń przełożonego w kwestii prowadzenia zajęć (25,51%). Nieco mniej niż jedna piąta (18,37%) ankietowanych odpowiedziała, że wzorce do prowadzenia zajęć czerpała ze studiów/stażu za granicą, co niewątpliwie wskazuje na to, że wszystkie z osób, które wyjechały za granicę w celach naukowych, korzystają z tego doświadczenia podczas nauczania na

WPAE. Pozostałe odpowiedzi nie były wybierane tak często, wybrało je zaledwie kilka osób. A więc internet, książki, wytyczne administracyjne i inny kierunek studiów nie dostarczają znaczących wzorców prowadzenia zajęcia dla prowadzących.

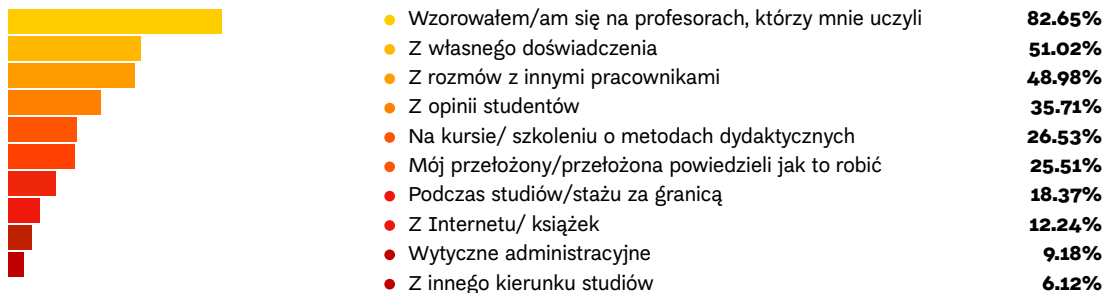
Jak zbadano Twoje kompetancje dydaktyczne / kwalifikacje do prowadzenia zajęć? Wybierz maks. 3 odpowiedzi



Jakie kompetencje sprawdzono? Wybierz maks. 3 odpowiedzi



Skąd czerpałeś/czerpałaś wzorce jak prowadzić zajęcia? Wybierz maks. 3 odpowiedzi

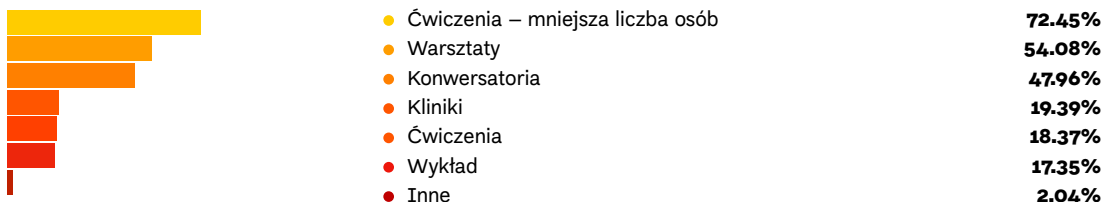


2.4 Prowadzenie zajęć

a/ Forma zajęć

Najbardziej efektywną formą prowadzenia zajęć są według ankietowanych ćwiczenia przeprowadzone w małych grupach (72,45%). Ponad połowa (54,08%) wskazała, że efektywną formą są także warsztaty, a 47,96%, że konwersatoria. Dla 19,39% efektywną formą prowadzenia zajęć są także kliniki. Wykład nie został uznany za efektywną formę, gdyż tą odpowiedź wybrało jedynie 17,35% ankietowanych. Co ciekawe, odpowiedź ta była dominująca w grupie profesorów. W grupie doktorantów była to najrzadziej wybierana odpowiedź, gdyż zaznaczyły ją tylko 4 osoby (na 52). W kontraście, mimo że forma wykładu jest uznawana za nieefektywną, w programie studiów stacjonarnych na kierunku prawo wprowadzono 1268 godzin wykładów przy 1384 godzinach ćwiczeń (włączając w to seminaria magisterskie, kliniki prawa czy konwersatoria)¹⁵. Oznacza to, że w momencie badania prawie połowę zajęć na WPAE stanowiły wykłady kończące się egzaminem. Warto podkreślić, że jak wskazali prowadzący w wywiadach, ćwiczenia nie są prowadzone niezależnie od wykładu – są jego przedłużeniem, uzupełnieniem programu i mają przygotowywać studentów przede wszystkim do zdania egzaminu. Poruszane są na nich inne treści niż na wykładzie – materiał jest podzielony na ćwiczenia i wykłady – ale często mają tę samą podawczą formę. Niemniej, wiedza przekazywana na zajęciach nie wystarcza do zdania egzaminów i konieczna jest dalsza samodzielna nauka studentów.

Jaka forma prowadzenia zajęć jest Twoim zdaniem najbardziej efektywna? Wybierz maks. 3 odpowiedzi



b/ Źródła wiedzy

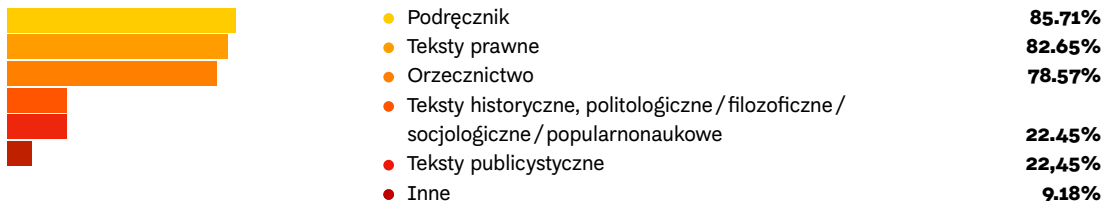
Powyższe pozwala na stwierdzenie, że pomimo zdecydowanej preferencji większości osób zaangażowanych w proces edukacyjny (studentów, doktorantów i adiunktów) co do aktywizujących form zajęć w małych grupach realnie na studiach prawniczych na WPAE dominują wykłady. Świadczy to o małej sprawczości, decyzyjności i braku przełożenia preferencji większości na proces edukacyjny.

Większość przebadanych prowadzących (85,71%) przygotowuje się do zajęć z podręcznika, z tekstów prawnych (82,65%) oraz orzecznictwa (78,57%). Mniej niż jedna czwarta (22,45%) wskazała, że źródło przygotowania do zajęć stanowią dla nich teksty historyczne, politologiczne / filozoficzne / socjologiczne / popularnonaukowe, a także teksty publicystyczne (gazety, Internet). Kilka osób przygotowując się do zajęć korzysta z komentarzy do ustaw. Odpowiedzi te są zbieżne z odpowiedziami udzielonymi podczas obserwacji i wywiadów.

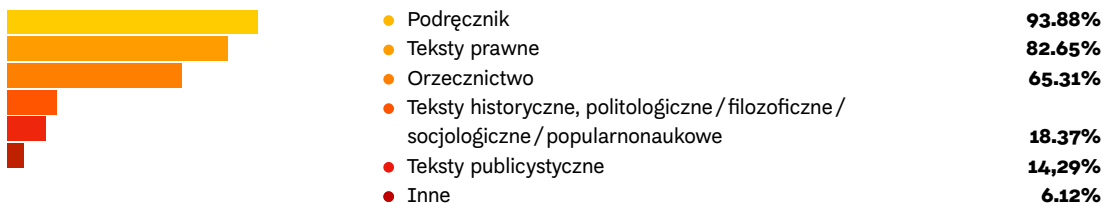
Odpowiedzi te częściowo pokrywają się z odpowiedziami na pytanie z jakich materiałów studenci powinni przygotować się do ich zajęć. Zdecydowana większość (93,88%) oczekuje przygotowywania się do zajęć z podręcznika, a 65,31% przygotowania się z orzecznictwa. Czytania tekstów prawnych oczekuje 82,65%, natomiast czytania tekstów historycznych, politologicznych, filozoficznych, socjologicznych – 18,37%. Czytania tekstów publicystycznych oczekuje od studentów jedynie 14,29%. Z wywiadów wynika także, że obowiązkowe lektury wybiera tylko prowadzący – studenci nie uczestniczą w wyborze omawianych treści.

Powyższe wskazuje, że między formą zajęć (podawczy wykład) a źródłami przygotowania do zajęć istnieje zbieżność. Podręcznik jest najbardziej podawczym źródłem, wymaga on bowiem jedynie pamięciowego przyswojenia. Z własnego doświadczenia edukacyjnego na WPAE oraz rozmów ze studentami wiemy, że znajomość podręcznika bez znajomości wykładu nierzadko pozwala na zaliczenie egzaminu z wynikiem bardzo dobrym.

Z jakich materiałów przygotowujesz się do zajęć? Wybierz maks. 3 odpowiedzi



Z jakich materiałów studenci powinni przygotowywać się do Twoich zajęć? Wybierz maks. 3 odpowiedzi



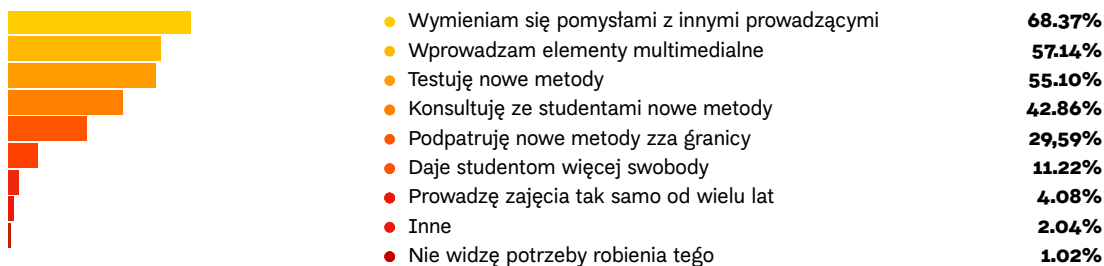
c/ Ewaluacja i uatrakcyjnianie zajęć

Z odpowiedzi ankietowanych prowadzących wynika, że 68,37% z nich udoskonala swoje zajęcia poprzez wymienianie się pomysłami z innymi prowadzącymi. Elementy multimedialne wprowadza 57,14%, a nowe metody (nieznane dotąd pracownikom) testuje 55,10%. Jednak nowe metody ze studentami konsultuje nieco mniej osób, bo 42,86%. Nowe metody zza granicy podpatruje 29,59%, a studentom więcej swobody daje 11,22% ankietowanych, z czego większość z nich stanowią doktoranci. Cztery osoby (4,08%) prowadzą zajęcia tak samo od wielu lat z czego trzy są w wieku 50+. Ponadto jedna osoba z tytułem profesora nie widzi potrzeby udoskonalania zajęć. Jedna z ankietowanych osób udzieliła także odpowiedzi, że udoskonala zajęcia poprzez pracę w grupach.

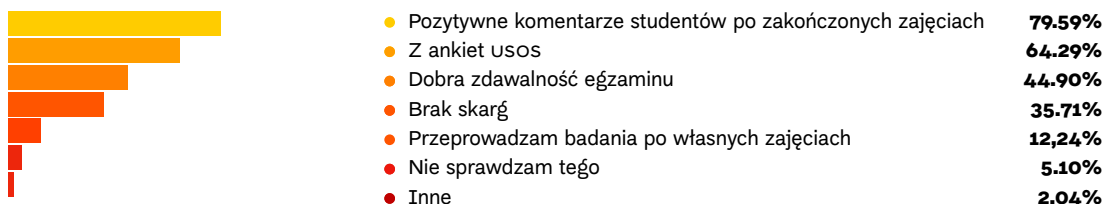
Większość osób (79,59%) deklaruje, że wie, że dobrze przeprowadziło zajęcia przez pozytywne komentarze studentów po zakończonych zajęciach, a także z ankiet USOS (64,29%). Dobrą zdawalność egzaminu bierze pod uwagę 44,90%, a brak skarg 35,71% ankietowanych. Własne badania po zajęciach przeprowadza jedynie dwanaście osób, a pięć osób nie sprawdza tego wcale.

Pracownicy WPAE odpowiedzieli, że na pobudzenie zainteresowania wpływają poprzez prowadzenie dyskusji (84,69%). Pytania kontrolne zadaje połowa z nich, kazusy robi 44,90%, a zajęcia w grupach proponuje 41,84%. 33,67% nawiązuje do popkultury lub problemów społecznych. Pozostałe odpowiedzi nie były często wybierane – zmiana tonu głosu (18,37%), zadawanie studentom dodatkowego zadania/ prezentacji multimedialnej (18,37%). Z obserwacji zajęć wynika jednak, że dyskusja zdarzała się tylko na niektórych zajęciach, były to raczej pytania

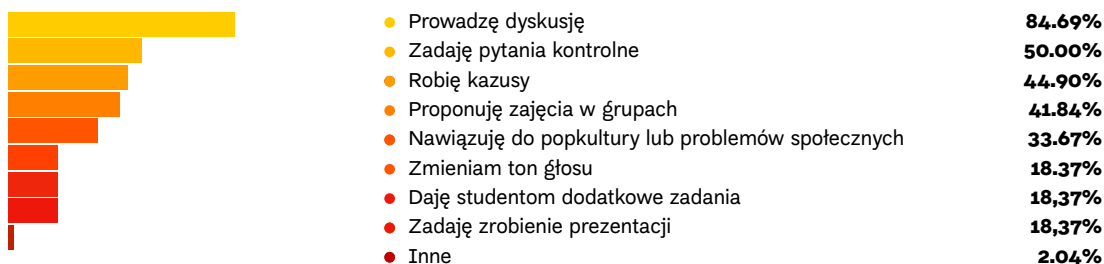
Jak udoskonalasz swoje zajęcia? Wybierz maks. 3 odpowiedzi



Skąd wiesz, że dobrze przeprowadziłeś / przeprowadziłaś zajęcia? Wybierz maks. 3 odpowiedzi



Jak wpływasz na pobudzenie zainteresowania? Wybierz maks. 3 odpowiedzi



po wykładzie czy po prezentacji, w wyznaczonym przez prowadzącego/ prowadzącą momencie. Zdarzały się także takie zajęcia, że dyskusji nie było wcale.

Większość prowadzących (77,55%) motywuje studentów do przygotowywania się dając plusy/punkty za aktywność oraz przekonuje o praktyczności przedmiotu (69,39%). O trudnościach na egzaminie przestrzega 36,73%. Część prowadzących motywuje sprawdzając wiedzę – 15,31% robi sprawdziany co zajęcia, a 21,43% odpytuje studentów na zajęciach (co może być rozumiane przez prowadzących jako dyskusja). 17,35% informuje, że bez przygotowania się studenci nie będą mogli wziąć udziału w dyskusji/rozwiązać kasusów. Pojawiały się także odpowiedzi wskazujące na motywowanie studentów poprzez mówienie o wysokich zarobkach dzięki znajomości danego przedmiotu oraz wskazujące na motywowanie poprzez angażowanie w dyskusję o problemach społecznych. Dwie osoby wskazały, że nie motywują studentów wcale.

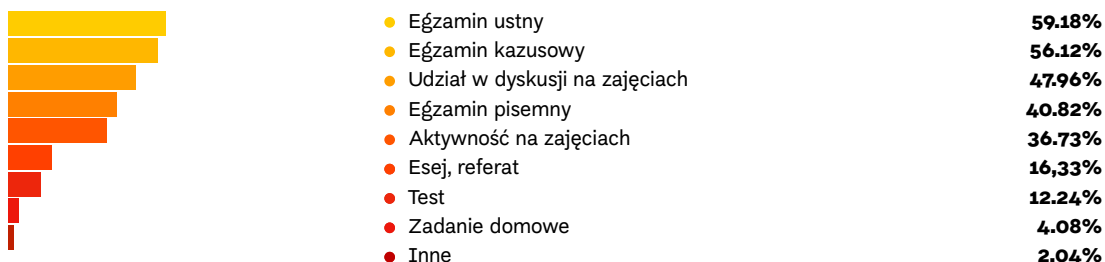
Wyniki te nie pokrywają się z perspektywą studentów w zakresie widzialności uatrakcyjniania zajęć oraz przełożenia ich oceny na sposób ich prowadzenia – większość studentów w badaniach CLEST uznała, że zbyt dużo uczą się na pamięć oraz że studia nie uczą kreatywnego rozwiązywania problemów¹⁶, co może wskazywać na niski stopień aktywizacji studentów podczas zajęć.

2.5 Sprawdzenie wiedzy

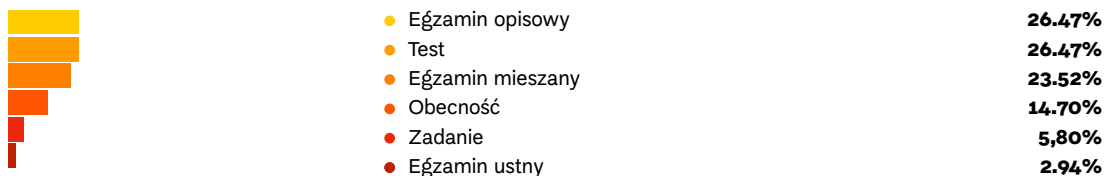
Jeżeli chodzi o formę sprawdzania wiedzy, 59,18% ankietowanych preferuje egzamin ustny, 56,12% egzamin kasusowy, a 47,96% udział w dyskusji na zajęciach. Podobną kategorię – aktywność na zajęciach wybrało 36,73%. Egzamin pisemny za najlepszą formę sprawdzenia wiedzy uznaje 40,82 %, a test jedynie 12,24%. Esej, referat wybrało jedynie 16,33%, a zadanie domowe 4,08%. Preferowane są zatem formy sprawdzenia wiedzy wymagające obecności studenta. Natomiast aktywności, które student może wykonać poza zajęciami, nie cieszą się dużą popularnością. Z wywiadów wynika, że studenci nie mają wpływu na kryteria oceniania, a sprawdzenie przygotowania odbywa się przede wszystkim poprzez sprawdziany wejściowe, kolokwium czy egzaminy.

Sprawdziliśmy także jaka była forma sprawdzania wiedzy podczas letniej sesji egzaminacyjnej w roku akademickim 2018/2019. Spośród trzydziestu czterech przedmiotów dziewięć z nich kończyło się egzaminem opisowym, sprawdzającym wiedzę. Przeprowadzono także dziewięć testów. Pojawiały się także egzaminy mieszane, obejmujące zadanie do wykonania połączone ze sprawdzeniem wiedzy w postaci testu czy pytania opisowego. Zaliczenie przedmiotu tylko na podstawie zadania (bez dodatkowych pytań sprawdzających wiedzę), odbyło się tylko na dwóch przedmiotach w trakcie całej sesji. Pięć przedmiotów (zazwyczaj były to przedmioty do wyboru) studenci mogli zaliczyć poprzez obecność na wykładzie. Egzamin ustny był tylko jeden. Z wywiadów uzupełniających przeprowadzonych ze studentami wynika, że istnieje możliwość zdania egzaminu ustnie z niektórych przedmiotów przedterminowo – tzn., że osoby, które uzyskają odpowiednio wysoką ocenę z ćwiczeń, są upoważnione do zdawania egzaminu przed oficjalnym terminem, czasami w innej formie niż ustanowiona dla całego roku. Ponadto w badaniu CLEST

Jaka forma sprawdzenia wiedzy jest Twoim zdaniem najlepsza? Wybierz maks. 3 odpowiedzi



Forma sprawdzania wiedzy w sesji letniej 2018/2019



studentów wynika, że 58,27% z wówczas ankietowanych studentów wskazało, że egzaminy na studiach nieadekwatnie sprawdzają wiedzę i umiejętności⁴⁷.

Uwidacznia się tutaj kolejna niezgodność między preferencjami prowadzących a rzeczywistością edukacyjną. Zdecydowana większość preferuje ustne i mniej odtwórcze formy sprawdzania wiedzy niż test czy egzamin pisemny. Jednocześnie to odtwórcze formy dominują w procesie edukacyjnym. Może to po raz kolejny świadczyć o braku przełożenia preferencji prowadzących na proces, którym mają kierować i ich brak agencyjności.

2.6 Funkcjonowanie w instytucji

Ankietowani odpowiedzieli także na pytanie: na jakie trudności administracyjne napotykaś w swojej pracy dydaktycznej? Dla połowy ankietowanych największą trudnością są zbyt duże grupy. Następnie wskazano na brak zaangażowania studentów (45,92%) oraz sztywny plan zajęć (29,59%). Na zbytnią formalizację pracy dydaktycznej wskazuje 28,87%, a na narzucony układ sali (brak możliwości aranżowania przestrzeni) 21,43% ankietowanych. Na niesprzyjającą organizację sal dydaktycznych i ich zagospodarowanie wskazują także obserwacje. Prowadzący podkreślali także na niesprawne działanie wsparcia informatycznego (17,35%), brak możliwości wprowadzenia swoich pomysłów (11,22%), a także trudności w komunikacji ze studentami (9,18%). Pojawiały się także odpowiedzi wskazujące na zbyt dużą liczbę godzin względem narzuconego materiału, co nie pozwala na solidne przygotowanie się oraz powoduje ogromne zmęczenie studentów zaocznych i wieczorowych, a także brak informacji i wsparcia doktorantów ze strony Katedry, np. w kwestiach drukowania prac dla studentów.

Jedna trzecia (33,67%) ankietowanych stwierdziła, że doskonale łączy pracę dydaktyczną z naukową. Dla 40,82% praca naukowa jest utrudniona ze względu na nadmiar formalności, a 42,86% twierdzi, że poświęca zbyt dużo czasu na dydaktykę, przez co nie ma czasu na naukę. Pojawia się także odpowiedź, że obciążenia dydaktyczne utrudniają pracę zawodową.

Pracownicy odpowiedzieli też na pytanie jaki układ sali jest najlepszy do prowadzenia zajęć. Wybór zdecydowanie wskazuje

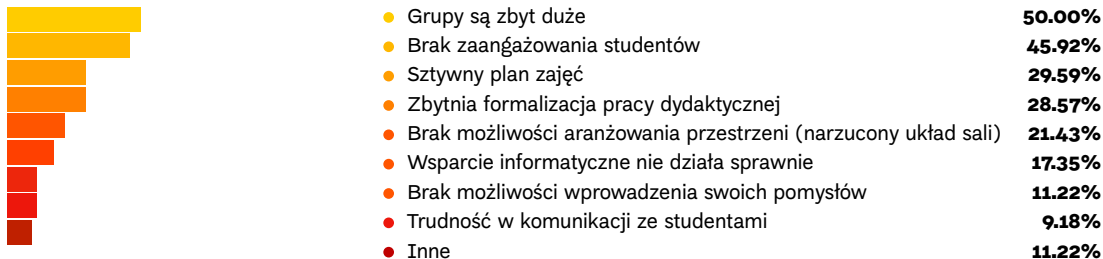
na sale umożliwiające dyskusje – 35,71% wybrało okrągły stół, a 31,63% podkowę/kwadrat. Amfiteatr jest ulubionym układem dla 28,57%, podwójne ławki dla 30,61%, a podwyższenie dla prowadzącego dla 26,53%. Pojedyncze ławki wybrało 12,24%. Nieco inaczej wygląda wybór osób powyżej 50 roku życia, gdyż dominującym układem sali w ich odpowiedziach jest amfiteatr oraz podwyższenie dla prowadzącego.

55 osób (56,12%) uważa, że władze Wydziału biorą pod uwagę opinie studentów na temat ich zajęć, a pięćdziesiąt dwie osoby (53,06%) uważają, że brana jest pod uwagę zdawalność studentów z danego przedmiotu. 28 osób (28,57%) uważa, że ich metody prowadzenia zajęć są brane pod uwagę, a 9 osób (9,18%), że sprawdzane jest przerobienie programu. Według 24 osób (24,49%) przygotowanie dydaktyczne nie jest oceniane.

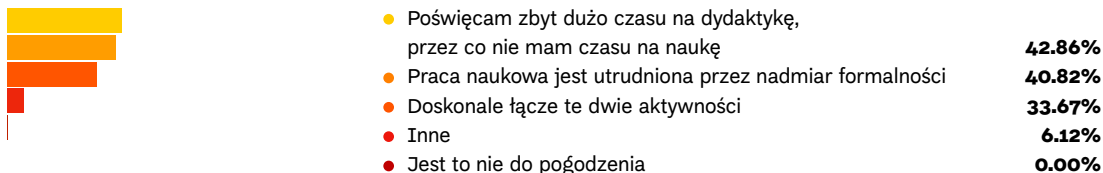
Największą przeszkodą dydaktyczną jest brak możliwości ułożenia swojego planu zajęć, a następnie brak możliwości wpływania na program nauczanego przedmiotu, Prawie 1/3 badanych twierdzi, że nie ma wpływu na przydzielone zajęcia. Dla 24,49% przeszkodą jest także brak możliwości wyboru sali, a dla 9,18% problemem jest to, że przedmioty które prowadzą nie pokrywają się z ich zainteresowaniami naukowymi. Pracownicy wskazywali także na zbyt dużo godzin dydaktycznych, brak korzyści z prowadzenia zajęć oraz bardzo mała swoboda.

Powyższe wskazuje na utrudnioną komunikację pomiędzy prowadzącymi a administracją oraz brak responsywności administracji na preferencje prowadzących. Być może tłumaczy to wcześniej zidentyfikowany brak przełożenia perspektywy prowadzących na proces edukacyjny. Decyzyjność w zakresie materialnych warunków edukacji prawniczej takich jak liczebność grup, układ sali czy zarządzanie kalendarzem jest prowadzącym narzucana i nie mają oni w tym względzie sprawczości. Tworzy to barierę pomiędzy procesem edukacyjnym a prowadzącymi, która może powodować brak poczucia pełnej odpowiedzialności za ten proces. Skoro prowadzący nie mają sprawczości w zakresie warunków zajęć to nie czują się za nie odpowiedzialni. Ich rola sprowadzona zostaje do roli trybiku w tym procesie.

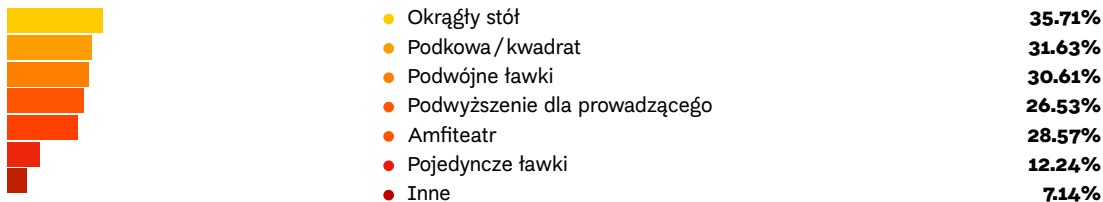
Na jakie trudności administracyjne napotykaś w swojej pracy dydaktycznej? Wybierz maks. 3 odpowiedzi



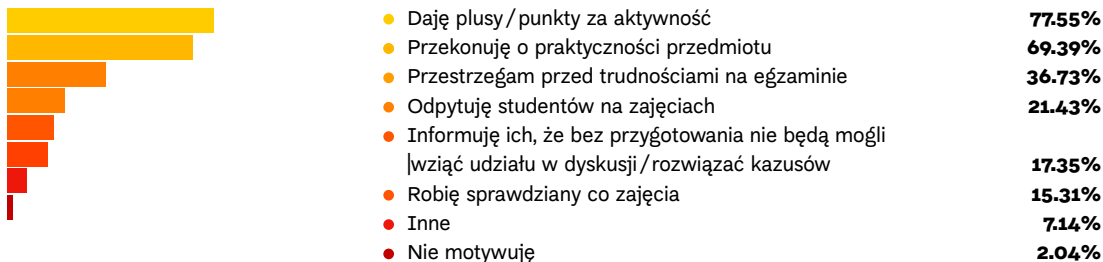
Jak oceniasz możliwość łączenia pracy dydaktycznej z nauką? Wybierz maks. 3 odpowiedzi



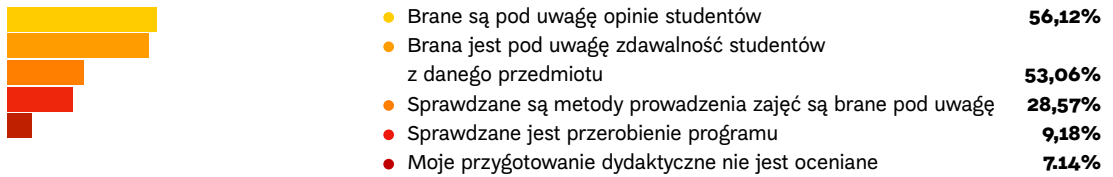
Jaki układ sali jest najlepszy do prowadzenia zajęć Twoim zdaniem? Wybierz maks. 3 odpowiedzi



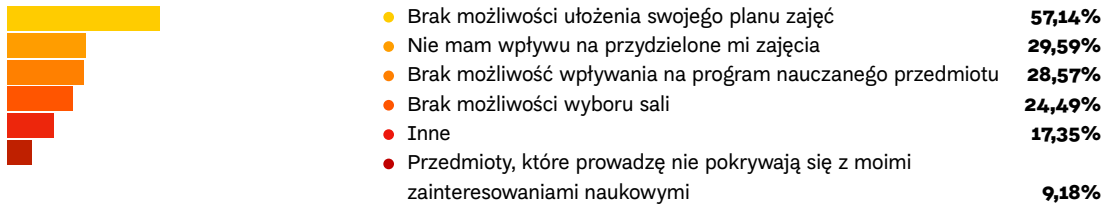
Jak motywujesz studentów do przygotowywania się? Wybierz maks. 3 odpowiedzi



Czy czujesz, że Twoje przygotowanie dydaktyczne jest oceniane przez władze Wydziału? Wybierz maks. 3 odpowiedzi



Jakie przeszkody dydaktyczne odczuwasz? Wybierz maks. 3 odpowiedzi



3 Analiza wyników badań

Z analizowanego materiału badawczego wynika, że prowadzący zajęcia posiadają ograniczone przygotowanie dydaktyczne, nie przeszli zorganizowanego procesu nauki tego jak uczyć innych. Dydaktyka opiera się w tym względzie na nieskoordynowanym i przygodnym doświadczeniu własnym, zwłaszcza kontakcie z prowadzącymi zajęcia podczas ich studiów. W sytuacji prowadzenia zajęć zaraz po studiach i rozpoczęciu doktoratu – co z naszego doświadczenia z WPAE jest częste – pozostaje im jedynie naśladownictwo i powielanie znanych wzorców. W związku z tym reprodukują wzorce prowadzenia zajęć. I wiedzę, jak prowadzić zajęcia czerpią przede wszystkim na podstawie obserwacji przełożonych – profesorów. Może to powodować stres i sytuację niepewności, obawy o własną pozycję przed studentami. Rozwiązaniem tego napięcia może być pokreślenie dystansu pomiędzy prowadzącym a studentami i wprowadzenie w tym względzie silnej hierarchii.

Poczucie napięcia i stresu może wynikać dodatkowo z poczucia braku sprawczości w procesie, w którym uczestniczą prowadzący. Szczególnie młodzi pracownicy oraz doktoranci nie biorą udziału w układaniu programu przedmiotu ani planu zajęć. Sytuacja taka tym bardziej uzależnia młodych prowadzących od istniejących hierarchii. Z naszych doświadczeń wynika, że młodzi naukowcy w zasadzie wszystko zawdzięczają swoim nauczycielom, którzy nadal pracują na uczelni i są często ich bezpośrednimi przełożonymi (decydują o ich awansie, prowadzą wykłady i narzucają treści i formę pracy do zrealizowania na ćwiczeniach, decydują często o ich czasie pracy, wyjazdach zagranicznych itp.). Dlatego, nie tylko powielają metody swoich nauczycieli, ale również nakładają na relacje ze studentami

wzorce hierarchicznych relacji panujących na uczelni. Relacja hierarchii przekłada się następnie na sposób prowadzenia przez nich zajęć i wykorzystywane metody dydaktyczne. Prowadzone obserwacje wykazały, że pomimo prowadzenia zajęć w mniejszych grupach ćwiczeniowych, są one w zasadzie prowadzone w formie wykładu (interakcja jest jednostronna, studenci nie są partnerami w procesie poznania, są traktowani instrumentalnie itp).

Brak zaufania jest reprodukowany – studenci także nie biorą udziału w wyborze omawianych treści – są one narzucone z góry. Większość osób daje studentom już opracowane tezy – podręczniki, natomiast bardzo mała liczba osób wymaga od studentów samodzielnej analizy, mimo, iż prowadzący sami korzystają ze źródeł wymagających myślenia. Wiedza jest więc nienegocjowana, narzucona z góry. To właśnie na wiedzę podręcznikową jest kładziony nacisk podczas edukacji prawniczej, natomiast marginalizowane są umiejętności takie jak umiejętność pracy w grupach, komunikacji i kreatywnego rozwiązywania problemów.

Mimo że dydaktycy uznali, że dla studentów wykład jest nieefektywną formą prowadzenia zajęć, to stanowi on niemalże połowę prowadzonych zajęć. Przez taką formę zajęć, ciężko jest wykształcać umiejętności i kompetencje społeczne – jej celem jest przekazywanie wiedzy. Także zaliczenie przedmiotu polega przede wszystkim na sprawdzeniu wiedzy poprzez egzamin. Natomiast do zdania egzaminu z wiedzy mają przygotowywać nie tylko wykłady, ale także ćwiczenia, które przypominają wykłady przeprowadzane w mniejszych grupach.

W procesie edukacyjnym opartym na hierarchii i reprodukcji relacji zależności, nie ma miejsca i czasu na wykształcanie w studentach umiejętności czy kompetencji społecznych, mimo że taki obowiązek wynika z PRK. Obie te rzeczy wymagają partycypacji i transparentności oraz postawy etycznej nakierowanej na wartości. Choć młodszy prowadzący zdają sobie sprawę z tego, że mogliby to robić za pomocą zajęć aktywizujących, to program zajęć oraz obserwacje wskazują, że takie zajęcia odbywają się stosunkowo rzadko, co wynika z programu, na który nie mają wpływu oraz z oczekiwań prowadzącej egzamin kadry profesorskiej. Relacje zależności i tworzenia dystansu

dla podtrzymywania swojej pozycji w hierarchii z kolei nie dają przykładu wartości, które mogłyby być transparentnie ukazane jako te które warte są naśladowania. W takiej sytuacji wydaje się, że jedyną wartością, wokół której może się organizować taki proces edukacyjny jest ilościowe posiadanie wiedzy. Współgra to podawczym sposobem jej przekazywania (wykład jako dowód posiadania znacznej ilości wiedzy) oraz weryfikowania (egzamin jako jej ceremoniał).

4 Wnioski

Wyniki badań pozwalają nam stwierdzić, że na WPAE obecny jest autorytet pedagogiczny, który bazuje przede wszystkim na hierarchii opartej na stopniu naukowym, który daje prawo do arbitralnego narzucania wiedzy, wzorców i rozwiązań¹⁸. Dochodzi dzięki temu do utrwalenia istniejącego porządku społecznego opartego na zależnościach między młodszymi i starszymi pracownikami oraz między młodszymi pracownikami a studentami.

Trzeba podkreślić, że pracownicy są wytworem edukacji prawniczej opartej na hierarchicznym porządku społecznym – edukacji, podczas której nie zostały wytworzone umiejętności oraz postawy. Podczas zmiany stopnia naukowego zmienia się jedynie ich miejsce w hierarchii. Brak wykształcenia kompetencji dydaktycznych powoduje, że wzorce oraz istniejący porządek są reprodukowane i wzmacniane. Powszechnie hierarchię na uniwersytecie traktuje się jako coś oczywistego, a nawet jako konstytutywną cechę wspólnoty akademickiej, określanej mianem hierarchii o arystokratyczno-demokratycznym charakterze. Struktura hierarchiczna, zgodnie z tym założeniem, jest arystokratyczna – funkcje w strukturze są rozdysponowywane względem doświadczenia i wiedzy mierzonej stopniami i tytułami naukowymi, oraz demokratyczna – organy rządzące akademią są kadencyjne, często kolegialne i pochodzą z wyboru. Sama hierarchia nie jest więc problemem, gdy jest oparta na weryfikowalnych i transparentnych podstawach oraz pozwala wokalizować i uzasadniać roszczenia tych którzy zajmują w niej poszczególne miejsce.

Kształcenie i rozwój kompetencji dydaktycznych przybiera więc postać reprodukcji nawyków, które są odbiciem hierarchicznych relacji. Nie istnieje więc wspólnota w rozumieniu

humboldtowskim – oparta na współpracy i wymienności perspektyw. Możemy raczej mówić o szkole hierarchii. Wzorzec jawi się następująco: młodszy pracownicy w większości nie tylko powielają metody swoich nauczycieli (wzorce od profesorów, brak wyjazdów zagranicznych), ale również powielają w relacjach ze studentami wzorce hierarchicznych relacji panujące na uczelni. Nawyk pozwala na społeczne przekazywanie i utrwalanie wzorca działania¹⁹. Niemniej bez podjęcia refleksji nawyk może stać się nałogiem, który ma destrukcyjną siłę. Zawiera bowiem w sobie pragnienie dostatecznie silne, by doprowadzić nas do odruchowego robienia rzeczy, których wolelibyśmy wcale nie robić i zachowywać się w sposób, który podważa czy lekceważy nasze świadome decyzje i oficjalne postanowienia”²⁰.

Wspólnota edukacyjna oparta jedynie na hierarchii nie może przekazywać umiejętności ani postaw etycznych i tym samym realizować w pełni Polskiej Ramy Kwalifikacji. Brak partycypacji studentów i dominacja podawczych metod konserwują hierarchię, przez co nie pozwalają studentom, także późniejszym prowadzącym, nabyć umiejętności niezbędnych do samodzielnego działania, co tylko pogłębia relacje zależności. Oparcie na tego typu relacjach pozwala reprodukcować relacje hierarchiczne i czyni cały ten proces nietransparentnym i opartym na posłuszeństwie. Nie są to postawy i wzorce które można by określić etycznie pożądanymi w procesie edukacyjnym. Tego typu proces edukacyjny, z socjologicznej perspektywy, jest samo-reprodukowalny i możliwy do kontroli przez administrację, lecz za cenę niemożności osiągnięcia pełni zakładanych celów (wiedza, umiejętności, postawy), do których oficjalnie powinien dążyć każdy uniwersytet.

5 Rekomendacje: Wspólnota praktyków

Zakładamy, że pomocne w wykształceniu pożądanych kompetencji dydaktycznych mogłoby być funkcjonowanie prowadzących w ramach opartej nie na wertykalnej hierarchii, lecz horyzontalnej współpracy wspólnoty praktyków. Mianem wspólnoty praktyków możemy określić grupę ludzi, którzy podzielają obawy lub pasję do czegoś, uczą się jak robić coś lepiej, podczas regularnego wchodzenia w interakcje. Praktyka w każdej otwartej wspólnocie jest dynamiczna, możliwa do zmiany czy zakwestionowania i wymaga uczenia się wszystkich członków wspólnoty. Wspólnota praktyków jest raczej klubem przyjaciół czy też siecią powiązań pomiędzy ludźmi; ma tożsamość definiowaną przez dzieloną podstawę zainteresowań. W rozwijaniu interesów wspólnoty członkowie angażują się we wspólną aktywność oraz dyskusje, pomagają innym i dzielą się informacjami. Trzeba podkreślić, że wspólnota praktyków nie jest wspólnotą interesów. W ramach wspólnoty praktyków istnieje możliwość interpersonalnej kooperacji pomiędzy grupami w celu osiągnięcia wspólnego celu. Praktycy rozwijają wspólny repertuar zasobów: doświadczenia, historie, narzędzia, sposoby rozwiązywania powtarzających się problemów – w skrócie wspólna praktyka. Budują relacje, które pozwalają im uczyć się od siebie nawzajem i troszczą się o siebie nawzajem.

Wstępne działania zmierzające do budowy wspólnoty praktyków mogłyby obejmować:

- a. Uczestnictwo w układaniu programu i sylabusu zajęć przez wszystkie osoby zaangażowane w dane zajęcia

Dzięki możliwości układania programu, uczestnicy mogą dopasować treści oraz źródła wiedzy do zainteresowań. Prowa-

dzący zajęcia mogą dzięki temu dobrać metody nauczania – nie są im one narzucane treścią egzaminu.

b. Zebrania dotyczące dydaktyki

Zebrania dotyczące nauczania są powszechną praktyką na uczelniach zachodnich, cieszących się wysokim prestiżem. W zebraniach tych uczestniczą wszystkie grupy – oprócz prowadzących zajęcia, którzy mówią o swoich pomysłach na nauczanie oraz trudnościach, uczestniczą także osoby z obsługi administracyjnej, mające kontakt ze studentami oraz zbierające wiedzę na temat zastrzeżeń studentów co do dydaktyki oraz w końcu sami studenci, którzy przedstawiają swój punkt widzenia. Dzięki temu możliwe jest szybkie reagowanie na nadarzające się problemy, poprawienie jakości dydaktyki oraz wspólne wypracowanie rozwiązań, które będą korzystne dla wszystkich grup należących do wspólnoty uniwersyteckiej.

c. Dopuszczenie do głosu nad zmianami każdego z uniwersytetu

Zmiany dotyczące dydaktyki, które mogą być wypracowywane na zebraniach, powinny uwzględniać głos każdego podmiotu uczestniczącego w dydaktyce. Pozwoliłoby to na upodmiotowienie doktorantów i adiunktów, a także studentów.

d. Wprowadzenie realnych kryteriów awansu powiązanych z dydaktyką

Obecnie pracownicy naukowo-dydaktyczni oraz doktoranci są rozliczani jedynie z osiągnięć naukowych, w związku z czym naturalne jest, że to na naukę kładą główny nacisk. Aby poprawić jakość dydaktyki konieczne byłoby powiązanie możliwości awansu z dobrą oceną dotyczącą dydaktyki, na którą składałaby się ocena studentów oraz specjalnie powołanej komisji. Dobra dydaktyka powinna zacząć być dla prowadzących istotna i opłacalna.

e. Obowiązkowe, cykliczne i wliczane do czasu pracy szkolenia z dydaktyki

Aby przerwać pętlę nawyków, konieczne jest dostarczenie wzorców prowadzenia zajęć oraz ich weryfikację przez ekspertów. Zauważalna poprawa w nauczaniu zaszła po uczestniczeniu

dydaktyków w programie DOBRA KADRA, który był częścią naszego badania. Niemniej szkolenie to objęło jedynie osoby chętne. Natomiast szkolenie i późniejsza ewaluacja powinny objąć każdego dopuszczonego do nauczania. Dobrym rozwiązaniem byłoby powtarzanie takich szkoleń, tak aby móc przedstawić nowe rozwiązania dydaktyczne oraz dostosować nauczanie do zmieniającej się rzeczywistości – np. do konieczności przejścia na nauczanie zdalne w pandemii.

Przypisy

- * Za uwagi do wstępnej wersji raportu chcielibyśmy podziękować przede wszystkim Michałowi Stambulskiemu, członkom Centrum Edukacji Prawniczej i Teorii Społecznej oraz recenzentowi Stanisławowi Burdziejowi.
- 1 Centrum Edukacji Nauczycielskiej, Ankieta 2012, http://uni.wroc.pl/sites/default/files/Ankieta%202012_wyniki%20na%20wydzia%C5%82ach.pptx [dostęp: 12.02.2017 r.]
 - 2 A. Czarnota, M. Paździora, M. Stambulski, *Nużąca konieczność, Powody podjęcia i ocena studiów prawniczych na WPAE UW*, Biblioteka Edukacji Prawniczej i Teorii Społecznej, Wrocław 2017, https://bibliotekacyfrowa.pl/Content/80007/Nuzaca_koniecznosc_Tiresome_necessity.pdf [dostęp: 30.12.2020].
 - 3 *Ibidem*.
 - 4 B. Arciszewska, *Architektura i planowanie przestrzenne uniwersytetów od średniowiecza do połowy XIX wieku*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021, s. 11.
 - 5 I. Zakowicz, *Idea uniwersytetu Wilhelma von Humboldta – kontynuacja czy zmierzch?*, *Ogrody Nauk i Sztuk* nr 2012 (2).
 - 6 *Ibidem*.
 - 7 K. Sauerland, *Idea uniwersytetu: aktualność tradycji Humboldta?*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2008, Numer 1 [10].
 - 8 I. Zakowicz, *op. cit.*
 - 9 Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 28 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji.
 - 10 Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji. Weszła w życie 15 stycznia 2016 r. Akt prawny wytycza podstawowe ramy nowego porządku w dziedzinie kwalifikacji w Polsce.
 - 11 Polska Rama Kwalifikacji, *Poradnik użytkownika*, [https://kwalifikacje.gov.pl/images/Publikacje/](https://kwalifikacje.gov.pl/images/Publikacje/Polska_Rama_Kwalifikacji_-_poradnik_u%C5%B-Cytkownika_wydanie_II_1.pdf)
 - 12 Rozumiane w ustawie jako przyswojone w procesie uczenia się zdolności do wykonywania zadań i rozwiązywania problemów właściwych dla dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej.
 - 13 W 2018 roku na Wydziale Prawa, Administracji i Ekonomii było 79 profesorów (prof. + dr.hab., 140 doktorów i 357 doktorantów.
 - 14 „DOBRA KADRA – podniesienie kompetencji kadry dydaktycznej Uniwersytetu Wrocławskiego na rzecz wzmocnienia jakości kształcenia na uczelni” w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020 finansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, nr umowy: POWR.03.04.00-00-D143/16-00.
 - 15 Załącznik nr 1 do Uchwały nr 209/vI/2019 Rady Wydziału z dnia 24 czerwca 2019 r., https://prawo.uni.wroc.pl/sites/default/files/attachments/page/Uchwala_VI_209_zalacznik%20nr%201_PRAWO%20JEDNOLITE%20MGR_o.pdf [dostęp: 08.09.2021].
 - 16 A. Czarnota, M. Paździora, M. Stambulski, *Nużąca...*, *op.cit.*
 - 17 A. Czarnota, M. Paździora, M. Stambulski, *Nużąca...*, *op.cit.*
 - 18 P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja*, PWN Warszawa 2012, s. 89.
 - 19 J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, Książka i Wiedza, Warszawa 1963, s. 54–57.
 - 20 P. Connerrton, *Jak społeczeństwa pamiętają*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.

List of abbreviations

WNHiP	Faculty of Historical and Pedagogical Sciences of the University of Wrocław
WNS	Faculty of Social Sciences of the University of Wrocław
WF	Faculty of Letters of the University of Wrocław
WFA	Faculty of Physics and Astronomy of the University of Wrocław
WNZiKS	Faculty of Earth Sciences and Environmental Management of the University of Wrocław
WB	Faculty of Biotechnology of the University of Wrocław
WCH	Faculty of Chemistry of the University of Wrocław
WNB	Faculty of Biological Sciences of the University of Wrocław
WMiI	Faculty of Mathematics and Computer Science of the University of Wrocław
WPAE	Faculty of Law, Administration and Economics of the University of Wrocław
MSOS	Interdepartmental Study of Environmental Protection of the University of Wrocław
PRK	Polish Qualifications Framework
UWr	University of Wrocław

Summary

The report presents the results of quantitative and qualitative empirical research carried out within the framework of the research project The Hidden Agenda in Legal Education. Theoretical and social analysis 2016–2019, funded by the National Science Center (Reg. No. 2015/19/B/HS5/03046). From May 2018 to September 2019, the Centre for Legal Education and Social Theory conducted a survey of teaching competencies among staff and doctoral students of the Faculty of Law, Administration and Economics at the University of Wrocław (WPAE). The survey included 98 people out of 576 people teaching at WPAE at the time. Fifty-two people with master's degrees, 30 with doctoral degrees, 12 with habilitation and only four with professorships participated in the survey. The survey was supplemented by observations and interviews conducted within the framework of the GOOD FACULTY program and an analysis of exams from the summer 2018/2019 session.

The analysis of the data obtained allows us to conclude that the teachers of classes do not have adequate training to teach them. Before being allowed to teach classes, only subject-matter knowledge is checked, not teaching competence and skills. The main model for the ways of teaching is personal experience from student days – modeling on professors. At the same time, the mode of teaching is imposed from above – through the size of the groups, the layout of the teaching rooms and the subordination of the classes to the exam. The instructors have no discretion in how and what they will teach. Examinations only test knowledge, and the actual ways of examination do not coincide with the ways of examination preferred by the respondents.

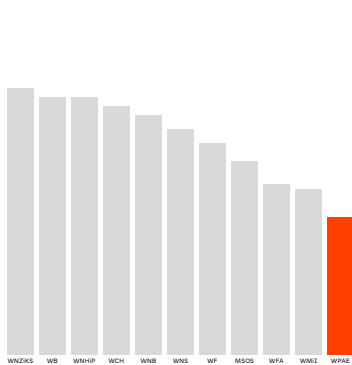
The above creates conditions for the reproduction of simple hierarchies and the absence of institutional reflection on education. Thus, teaching is dependent on those at the top of the university hierarchy, and in doing so does not take into account and excludes the viewpoints of other groups belonging to the university community.

1 Introduction

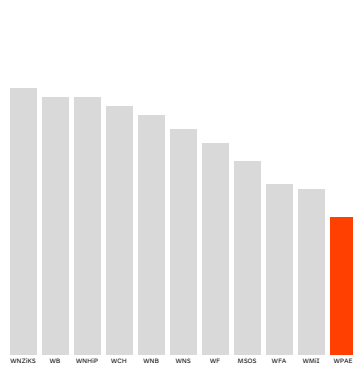
1.1 Motivations and goals of conducting the research

The motivation for the study was, firstly, the results of a 2012 survey examining the skills of graduates of particular departments at the University of Wrocław that are considered desirable on the job market. The survey showed that the Faculty of Law, Administration and Economics (hereinafter: WPAE) ranked last in the development of teamwork skills among the 11 departments surveyed – more than 60% of graduates felt that this skill was not developed. A similar number of WPAE graduates felt that problem-solving skills were not developed, and just under 50% felt that communication skills were not cultivated. The last two responses put the department second-last out of 11 departments, despite the fact that these are key skills in a lawyer's job.

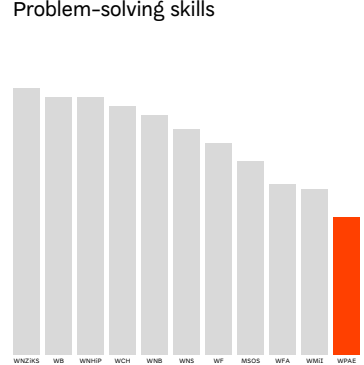
Teamwork skills



Communication skills



Problem-solving skills



Source: Centrum Edukacji Nauczycielskiej, Survey 2012, http://uni.wroc.pl/sites/default/files/Ankieta%202012_wyniki%20na%20wydzia%C5%82ach.pptx [access: 12.02.2017 r.]

It is noteworthy that these results coincide with the theses of the CLEST report on empirical research titled. “Tiresome necessity. Reasons for starting the law studies in WPAE UW and their assessment”¹. The findings were that law students at WPAE are critical of legal education, (including teaching). Most of the students surveyed said that legal studies are too theoretical (73.73%), that too much is learned by rote (72.13%), that studies do not teach creative problem solving (60.54%), and that exams do not adequately test knowledge and skills (58.27%). Moreover, 62.80% are afraid of exams².

The above data concerns the question of legal education and includes the perspective of those subjected to the educational process, i.e. law students. These data indicate the relatively low instructional quality of the classes provided and the students’ critical assessment of their education. Thus, it seems reasonable to ask how the same educational process is evaluated by those who play a more active role in it – educators, i.e., faculty and doctoral students.

This report attempts to answer the questions:

- What teaching competencies do WPAE teachers have and how did they obtain them?
- What are the reasons for the failure to develop teamwork, communication and creative problem-solving skills in law students?
- What values, relationships, and attitudes are conveyed when acquiring teaching competencies while working at law faculties?

1.2 The normative point of reference

The term university is derived from Latin (*universitas, universitatis*), which means as much as a unity, a totality of teachers and students, but also a community of masters and students (*universitas magistrorum et scholarium*)³. Therefore, we proceed from the assumption that the issue of community is embedded in the DNA of the university, which should be reflected in teaching. Of the well-known models, the one that particularly emphasizes the importance of the university community, where the voice of each participant in the university is of equal importance is the Humboldt model and its principle of the unity of professors and

students⁴, , which can be understood in that the participants in education are equal before science, discovering truth and solving problems together. This thus means that professors do not have a monopoly on the truth⁵. This also means that classes should be conducted in a dialogical manner, there should be an exchange of ideas, views, and students should be treated as equals. In addition, knowledge is challenged, it should not be imposed.⁶ Education, according to Humboldt, did not mean only the transmission of knowledge, but also the development of skills , the goal of which was “the harmonious development of all abilities in the learner”⁷. In other words, cooperation should be more important than hierarchy.

Consistent with this idea is the Polish Qualifications Framework⁸ (PQF), which defines learning outcomes that include both knowledge, skills and personal and social competencies that are also required of law graduates. We assume that the competencies that teaching staff should have should correspond to the learning outcomes planned for law studies⁹.

In addition to their knowledge, graduates should be able to apply this knowledge, solve problems and perform tasks, communicate (including in a foreign language), work in a group and plan tasks. They should also demonstrate a critical approach, fulfill social obligations, act in the public interest, be independent and develop their professional ethos¹⁰. Thus, the PQF also includes the skills of teamwork, communication and creative problem-solving, all of which have been identified by graduates as useful skills for the job market. Moreover, in addition to being specialists in a particular field, graduates should also be active members of civil society.

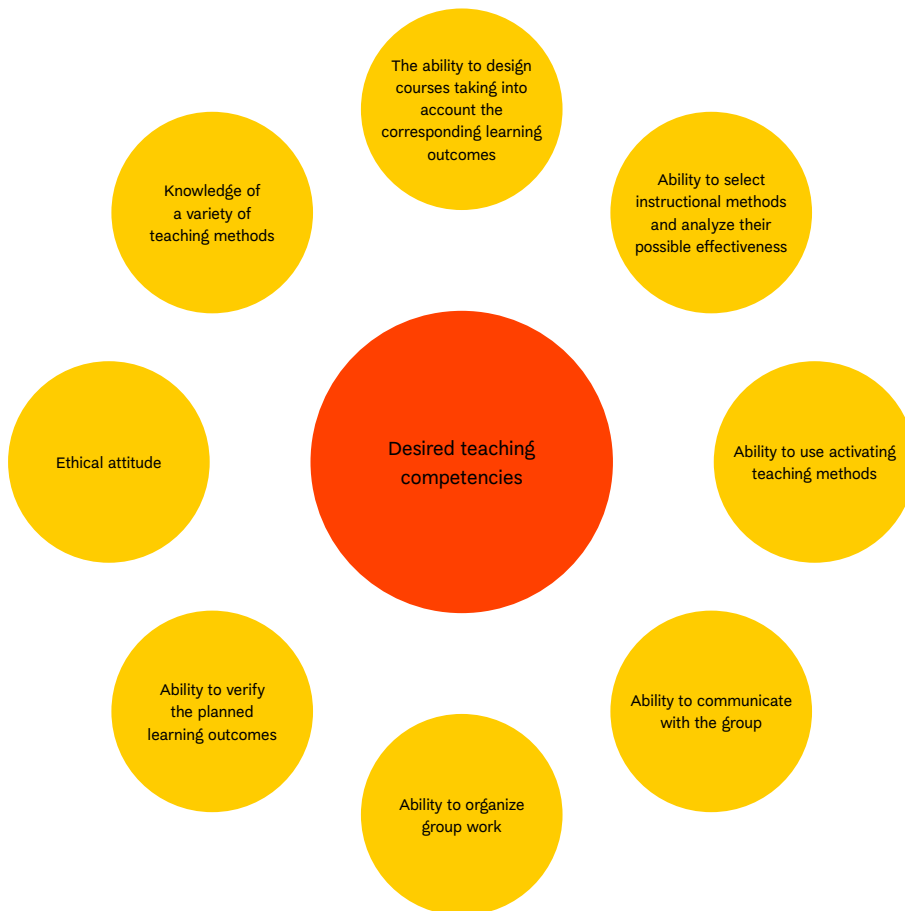
	Descriptive categories	Aspects of fundamental significance
Knowledge	Depth and scope	Completeness of cognitive perspective and dependencies]
	Context	Conditions, effects

	Descriptive categories	Aspects of fundamental significance
Skills	Using knowledge	Problem-solving and task completion
	Communication	Understanding and formulating utterances Dissemination of knowledge in the academic community Using a foreign language
	Organising work	Planning Teamwork
	Learning	Planning own and others' development
Social competences	Evaluation	Critical approach
	Responsibility	Performing social obligations Acting in the public interest
	Professional role	Independence and ethos development

Table 1. Descriptive categories and basic aspects for the comprehensive description of knowledge, skills and social competence of level descriptors typical for qualifications attained in higher education. Source: Table 3, Polish Qualifications Framework, https://kwalifikacje.gov.pl/images/Publikacje/Polska_Rama_Kwalifikacji_-_poradnik_uzytkownika_wydanie_II_1.pdf, [access: 12/12/2020]

The aforementioned learning outcomes should be developed in the teaching process. This means that instructors should design and conduct courses in such a way that these outcomes are met. In order to ensure consistency between the goals set in the project and the real effects achieved, instructors should use tools that maximize such consistency, i.e. select teaching methods and know how to evaluate their effectiveness. This leads us to conclude that they should know and use a variety of teaching methods. It should be emphasized that in order to develop skills¹¹, it is necessary to activate students through their participation. This means that instructors must be able to use activating teaching methods, as well as communicate and organize the work of the group appropriately. It is also

necessary to be able to verify these effects, i.e., the manner of checking them should be designed accordingly. In turn, in order to develop social competencies, it is necessary for the entire educational process and all those involved in it to operate in a consistent, transparent and value-based manner. Thus, instructors should present an ethical attitude and approach students in an empowering way.



Graph 1. Desired teaching competencies. Source: Own elaboration

2 Discussion of the research

2.1 Mode of conducting the study

The study was conducted between May 2018 and September 2019, and was based on three sources of data: a survey, observations and interviews from the GOOD FACULTY program and exams from the summer session of the 2018/2019 academic year.

The basis of the study was primarily a survey, which was distributed by email in May 2018 to all those who teach at the Faculty of Law, Administration and Economics at the University of Wrocław, i.e. to faculty members and doctoral students. The survey consisted of 21 close-ended questions, was completely anonymous, and took no more than 5 minutes to complete. The form consisted of three parts (general information, instructional preparation, form and style of classes). In the second and third parts, it was possible to mark from one to three answers next to each question. After an email request to complete the survey, 98 people out of 576 then engaged in teaching at WPAE responded to the survey¹². In addition, due to the low number of responses from personnel with professorial and postdoctoral degrees, the request to complete the survey was sent out again.

The study used convenience sampling, which was due to limited access to teachers. We are aware of the limitations that result from such a selection, hence the following conclusions are of a theoretical generalization rather than a statistical one. The purpose of this generalization is not to provide a simple description, but to create hermeneutic categories that shed new light on how teaching competencies are formed and perpetuated in the law faculty. We cannot consider this sample to be representative because, first, the respondents represent only 17.01% of those teaching at the law faculty at the time. In addition,

we assume that only people who have reflections on teaching responded, thus the picture of competence may be more positive than with a random sample. Moreover, due to the fact that most of those who filled out the questionnaire and participated in the survey were doctoral students and assistant professors, the conclusions presented represent their point of view rather than that of professors.

The survey was also supplemented by observations and interviews conducted by trainers from the GOOD FACULTY project⁴³. This project was conducted independently to the survey, and was primarily aimed at expanding the teaching competencies of those teaching at WPAE with innovative teaching methods and strengthening the quality of education. Participation in the program was open to those who were willing and appointed by department heads. Trainers from the program were tasked with conducting observations of classes and interviewing instructors using identical forms. They then provided feedback in the form of recommendations for individuals to improve the quality of their classes. Out of 42 observations and interviews, we drew 8 observation and interview questionnaires, based on which we noticed several regularities.

We further analyzed examinations, paying attention to the form of passing all subjects from all years in the full-time single master's law course from the summer session of the 2018/2019 academic year by accessing the examinations and brief follow-up interviews with students (4 people) passing these subjects. We checked the form of passing the subject and considered what skills are developed by taking the exam and preparing for it.

2.2 Teachers at WPAE

In 2018, the Faculty of Law, Administration and Economics employed 79 professors (prof. + dr. hab.) and 140 doctoral students. Doctoral students are also allowed to teach classes (mainly exercises), of which there were 357 at the time of the survey. 98 people responded to the survey. We may indicate that the willingness to respond to the survey was differentiated by academic title – 52 people with a master's degree, 30 people with a PhD, 12 people with a postdoctoral degree and only 4 individuals with

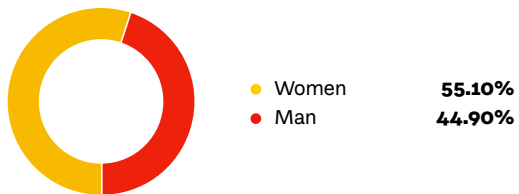
a professor's title participated in the survey. It should be noted that the last group received an additional email request to complete the survey while it was in progress. However, it failed to prove effective, as the number of responses in this group did not increase.

The largest number of responses were given by those in the 25-30 age bracket (40.82%), followed by those in the 35-50 age bracket (31.63%), followed by those in the 30-35 age bracket (16.33%), while the fewest responses were given by those over 50 (11.22%). Minimally more responses were received from women (55.10%). This allows us to conclude that the interest in participating in the survey of teaching competence was related to occupying a lower position in the academic hierarchy and lower age.

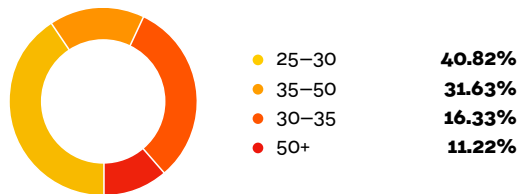
The experience of studying somewhere else than WPAE occurred in 27.55% of respondents, and 5.10% of respondents studied abroad.

WPAE is the only place of work for 37.76% of respondents. In addition, 43.88% of those who responded to the survey worked in law firms. The remainder usually work additionally in the judiciary. Only one of the respondents works at another university. 75% of men and almost 50% of women work outside the WPAE. It is also worth noting that the vast majority of professors surveyed work only at WPAE, while more than 90% of doctoral students work additionally outside WPAE.

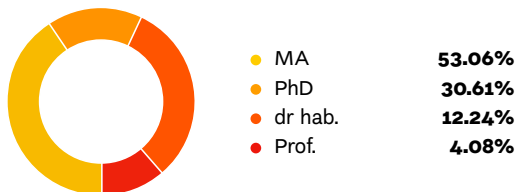
Gender



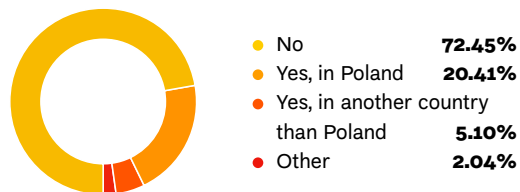
Age



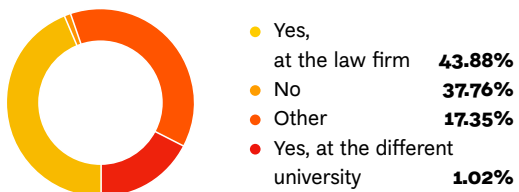
Academic degree



Have you graduated from any other studies not counting studies at WPAAE?



Do you work anywhere outside of WPAAE?



2.3 Preparation for teaching

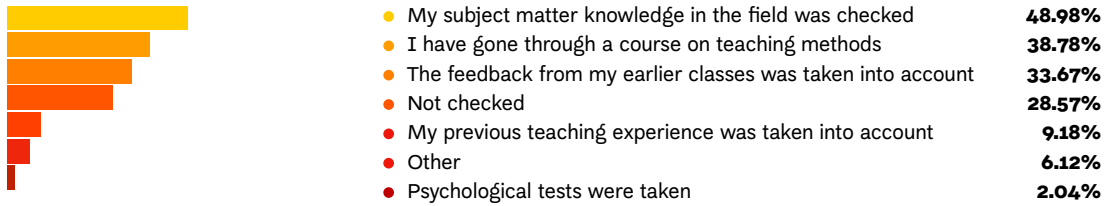
In the part that checked teaching competence, respondents could select up to three answers. The first question was designed to check how the instructors and their competencies and qualifications were checked before they were assigned to teach. Half of the instructors answered that their subject matter knowledge in the field was checked (48.98%). Some (38.78%) responded that they had undergone a course on teaching methods, but there were comments in the survey indicating that this was a university-wide course and not tailored to WPAE. Less than half of the respondents (42.85%) said that previous teaching experience was taken into account. It was also indicated that observations were carried out while teaching.

However, 28.57% responded that their competencies/qualifications were not checked. In addition, we note the absence of psychological tests. The perception of the instructors was that their subject-related competencies were checked (61.22%). Some feel that communication (33.67%), organizational (27.55%) and pedagogical (23.47%) competencies were also examined. However, more than a third of respondents say that no competencies were verified (32.65%).

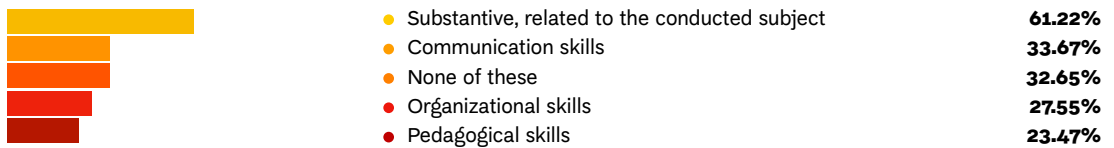
The question was also asked how the instructors knew how to teach, where they drew their inspiration from. The vast majority (82.65%), modeled on their professors. Slightly more than half know how to teach because of their past experience, while 48.89% talk to other staff members about teaching. The opinion of students is important to 35.71% of respondents when it comes to teaching classes. Slightly more than one-quarter (26.53%) of respondents derived their teaching models from a course on teaching methods. Almost the same number of people follow their supervisor's recommendations for classroom management (25.51%). Slightly less than one-fifth (18.37%) of respondents answered that they drew their teaching role models from their studies/internship abroad, which undoubtedly indicates that all of those who went abroad for academic purposes benefit from this experience when teaching at WPAE. Additionally, this answer was selected by all those who studied abroad. The other answers were not chosen as often, selected by only a few people. Thus, the internet, books, administrative

guidelines and other fields of study do not provide significant models of instruction for teachers.

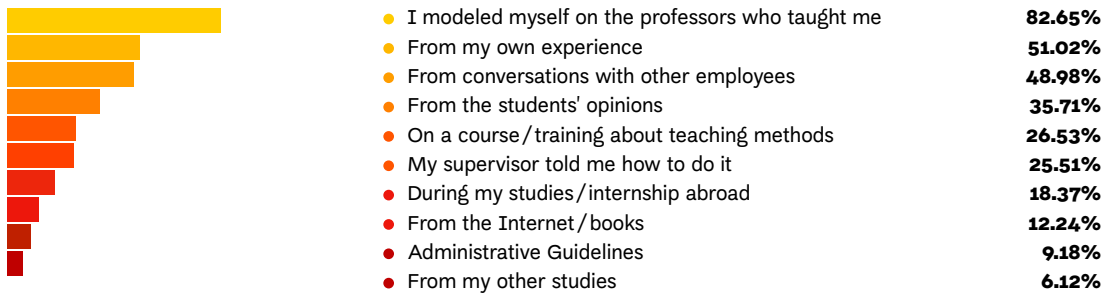
How were your teaching competencies/qualifications for teaching examined? Select up to 3 answers



What competencies were checked? Select up to 3 answers



Where did you get your models on how to teach? Select up to 3 answers

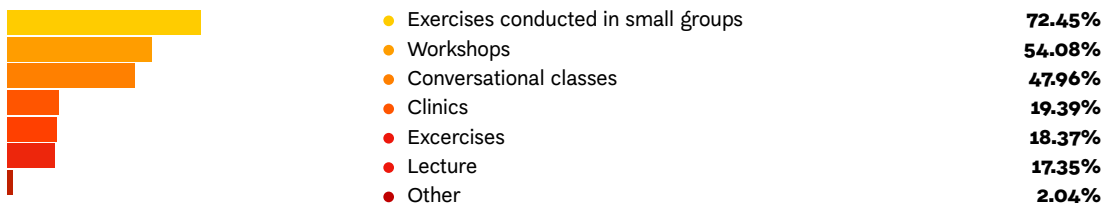


2.4 Conducting classes

a/ Form of classes

According to respondents, the most effective form of instruction is exercises conducted in small groups (72.45%). More than half (54.08%) indicated that workshops are also an effective form, and 47.96% indicated that conversational classes are an effective form. For 19.39%, clinics are also an effective form of instruction. The lecture was not considered an effective form, as this response was selected by only 17.35% of those surveyed. Interestingly, this answer was dominant in the group of professors. In the group of doctoral students, it was the least frequently chosen answer, as only 4 people (out of 52) selected it. In contrast, despite the fact that the lecture form is considered inefficient, the full-time law curriculum has implemented 1268 hours of lectures with 1384 hours of exercises (including master's seminars, law clinics or conversational classes)¹⁴. This means that at the time of the survey, almost half of the classes at WPAE were lectures ending with an exam. It is worth noting that, as the teachers indicated in the interviews, exercises are not conducted independently of lectures – they are an extension of them, a supplement to the program, and are intended to prepare students primarily to pass the exam. They cover different content than in lectures – the material is divided into exercises and lectures – but often have the same instructive form. Nevertheless, the knowledge imparted in classes is not enough to pass exams, and further independent and assimilative learning by students is necessary.

What (in your opinion) is the most effective form of instruction?



b/ Sources of knowledge

The above allows us to conclude that despite the strong preference of the majority of those involved in the educational process (students, doctoral students and assistant professors) for activating forms of small-group instruction, realistically lectures dominate in legal studies at WPAE. This demonstrates low efficiency, decision-making and lack of incorporation of the preferences of the majority into the educational process.

The majority of instructors surveyed (85.71%) prepare for classes from a textbook, legal texts (82.65%) and case law (78.57%). Less than one-quarter (22.45%) indicated that historical, political science/philosophy/sociology/popular science texts, as well as journalistic texts (newspapers, the Internet) are their source of preparation for classes. A few use commentaries on legislation when preparing for classes. These answers coincide with those given during observations and interviews.

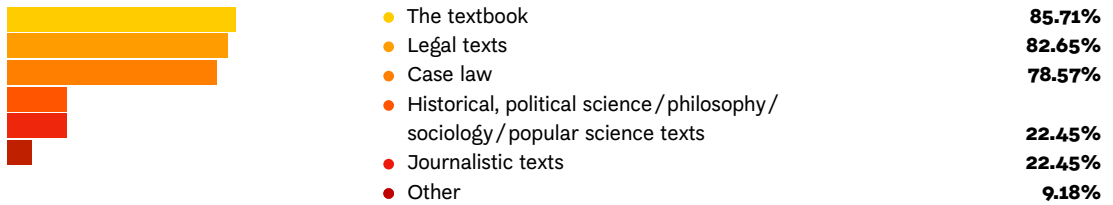
These responses partially coincide with responses to the question of what materials students should prepare for their classes from. The vast majority (93.88%) expect to prepare for classes from a textbook, while 65.31% expect to prepare from case law. Reading legal texts is expected by 82.65%, while reading historical, political science, philosophical, sociological texts is expected by 18.37%. Reading journalistic texts is expected by only 14.29% of students. The interviews also show that the mandatory readings are chosen only by the instructor – students do not participate in the selection of the content to be discussed.

The above indicates that there is a convergence between the form of the class (a cue lecture) and the sources of preparation for the class. The textbook is the most instructive source, as it only requires memorization. We know from our own educational experience at WPAE and from conversations with students that knowledge of the textbook without knowledge of the lecture not infrequently allows one to pass the exam with a very good grade.

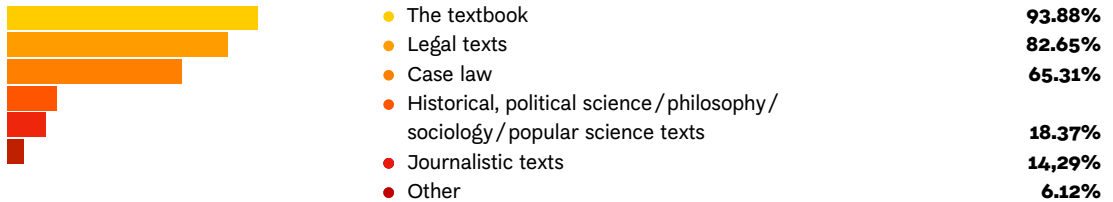
c/ Evaluation and making classes more attractive

The responses of the interviewed teachers show that 68.37% of them are enhancing their classes by exchanging ideas with other teachers. Multimedia elements are introduced by 57.14%,

What materials do you use to prepare for classes? Select up to 3 answers



What materials should students use to prepare for your classes? Select up to 3 answers



and new methods (previously unknown to faculty) are tested by 55.10%. However, new methods are consulted on with students by slightly fewer respondents, 42.86%. New methods from abroad are observed by 29.59%, and students are given more freedom by 11.22% of respondents, most of whom are doctoral students. Four people (4.08%) have been teaching the same way for many years, three of which three are age 50+. In addition, one person with a professorial title sees no need to improve classes. One of the interviewees also responded that they improve classes by working in groups.

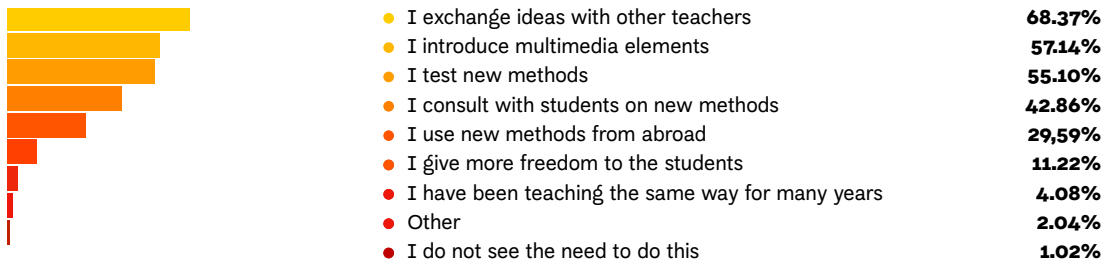
The majority of people (79.59%) know that they have conducted classes well by positive comments from students after the classes are over, as well as from USOS surveys (64.29%). A good exam pass rate is taken into account by 44.90%, and no complaints by 35.71% of respondents. Own post-class surveys are conducted by only twelve people, and five people do not review it at all.

WPAE faculty members influence the stimulation of interest by leading discussions (84.69%). Control questions are asked by half of them, case studies are done by 44.90%, and group activities are proposed by 41.84%. 33.67% refer to pop culture

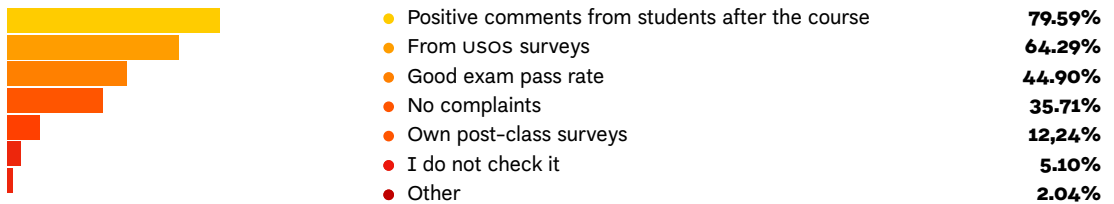
or social issues. Other answers were not often chosen – changing the tone of voice (18.37%), asking students an additional task/multimedia presentation (18.37%). However, observation of classes shows that discussion happened only in some classes, they were rather questions after the lecture or after the presentation, at a time designated by the teacher/lecturer. There were also some classes where there was no discussion at all.

Most teachers (77.55%) motivate students to prepare by giving pluses/points for being active, and persuade them of the practicality of the subject (69.39%). 36.73% warn about

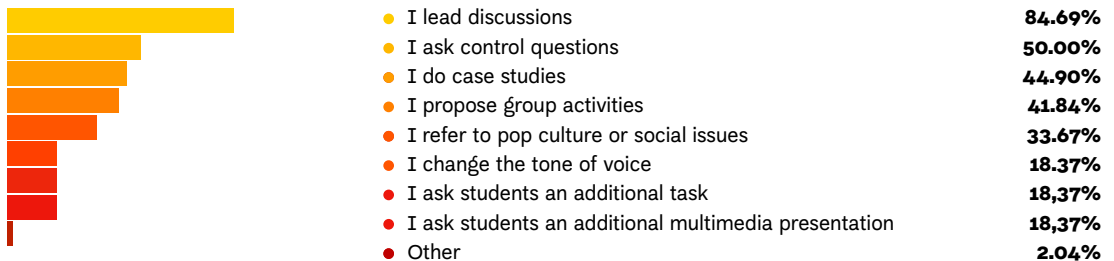
How do you improve your classes? Select up to 3 answers



How do you know you conducted the class well? Select up to 3 answers



How do you influence to stimulate interest? Select up to 3 answers



difficulties on the exam. Some instructors motivate by testing knowledge – 15.31% do quizzes every class, and 21.43% question students in class (which can be understood by instructors as discussion). 17.35% report that without preparation, students will not be able to participate in discussions/case studies. There were also responses indicating that students are motivated by talking about high earnings due to their knowledge of the subject, and indicating that they are motivated by engaging in discussion of social problems. Two people indicated that they do not motivate students at all.

These results do not correspond with students' perspectives on the visibility of making classes more attractive and translating their evaluation into the mode of teaching – the majority of students in the CLEST survey felt that they learn too much by rote and that studies do not teach creative problem-solving¹⁵, which may indicate a low level of student activation during classes.

2.5 Checking knowledge

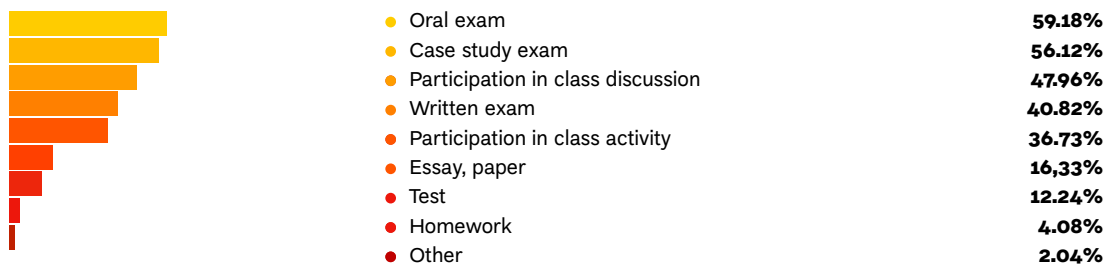
As for the form of checking knowledge, 59.18% of respondents prefer an oral exam, 56.12% a case study exam, and 47.96% participation in class discussion. A similar category – participation in class activity – was chosen by 36.73%. A written exam is considered the best form of testing knowledge by 40.82%, and a multiple-choice test by only 12.24%. An essay, or paper, was chosen by only 16.33%, and a homework assignment by 4.08%. Thus, forms of knowledge testing that require the student's presence are preferred. On the other hand, activities that a student can do outside of class are not very popular. From the interviews, it appears that students have no influence on the grading criteria, and checking of preparation is done primarily through entrance tests, colloquiums or exams.

We also looked at what form the knowledge testing took during the summer examination session of the 2018/2019 academic year. Of the thirty-four subjects, nine of them ended with an essay exam to test knowledge. Nine multiple-choice tests were also conducted. There were also mixed exams, involving a task to be performed combined with a multiple-choice test or descriptive question to verify knowledge. Passing the course only on the basis of a task (without additional

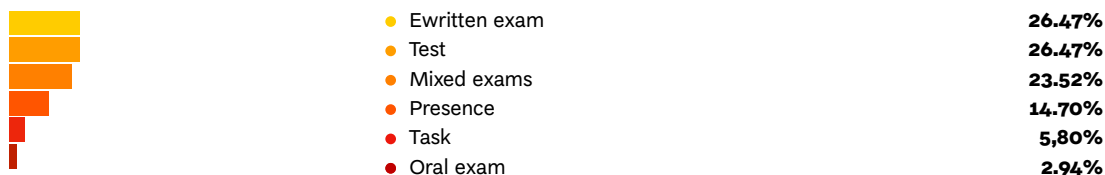
questions to test knowledge), took place in only two subjects during the entire session. Students were able to pass five subjects (usually elective subjects) by attending lectures. There was only one oral exam. Follow-up interviews conducted with students indicate that it is possible to take the oral exam in some subjects early – that is, those who obtain a high enough grade in the exercises are authorized to take the exam before the official deadline, sometimes in a different form than that established for the entire cohort. In addition, the CLEST survey of students shows that 58.27% of the then surveyed students indicated that university exams inadequately test knowledge and skills¹⁶.

Another inconsistency between the preferences of educators and educational reality becomes apparent here. The vast majority prefers oral and less reproductive forms of testing knowledge than a multiple-choice test or a written exam. At the same time, it is the reproductive forms that dominate the educational process. This may once again indicate a lack of translation of the instructors' preferences into the process they are supposed to direct and their lack of agency.

What form of checking knowledge do you think is best? Choose up to 3 answers



Form of checking knowledge in the summer session 2018/2019



2.6 Functioning in the institution

Survey respondents also answered the question: what administrative difficulties do you face in your teaching work? For half of the respondents, the biggest difficulty is group sizes that are too large. This was followed by a lack of student involvement (45.92%) and a rigid schedule (29.59%). Too much formalization of teaching work is indicated by 28.87%, and the imposed layout of the room (lack of possibility to rearrange the space) by 21.43% of respondents. Unfavorable organization of teaching rooms and their management are also indicated by observations. The instructors also emphasized on the inefficient operation of IT support (17.35%), the inability to introduce their ideas (11.22%), as well as difficulties in communication with students (9.18%). There were also responses indicating that the number of hours is too high in relation to the prescribed material, which does not allow for robust preparation and causes great fatigue for part-time and evening students, as well as a lack of information and support for doctoral students from the department, such as in matters of printing papers for students.

One-third (33.67%) of those surveyed said they are perfectly comfortable combining teaching and scholarly work. For 40.82%, scholarly work is hindered by an excess of paperwork, and 42.86% said they spend too much time on teaching, leaving them with no time to do research. There is also a response that teaching workloads make professional work difficult.

Personnel also responded to the question of what kind of room layout is best for conducting classes. The choice strongly indicates rooms that allow for discussions, with 35.71% choosing round table and 31.63% choosing horseshoe/square. An amphitheater is the favorite layout for 28.57%, double benches for 30.61%, and a platform for the teacher for 26.53%. Single benches were chosen by 12.24%. The choice of people aged 50+ is slightly different, as the dominant room layout in their responses is the amphitheater and platform for the lecturer.

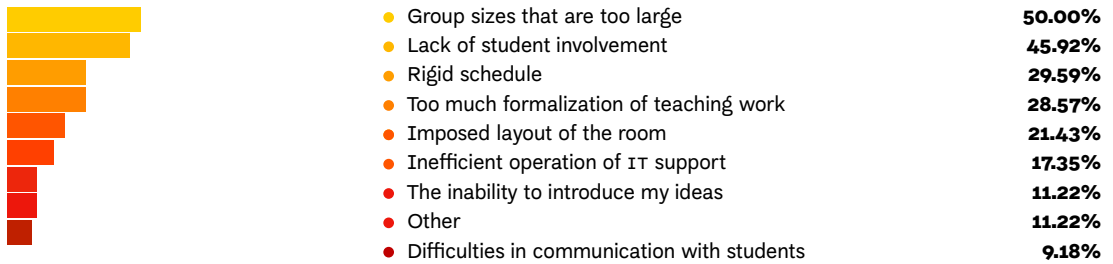
Fifty-five people (56.12%) believe that the faculty authorities takes into account students' opinions about their classes, and fifty-two people (53.06%) believe that students' pass rate in a given course is taken into account. Twenty-eight people (28.57%) believe that their teaching methods are taken into

account, and nine people (9.18%) believe that the rework of the curriculum is checked. According to 24 people (24.49%), teaching preparation is not evaluated.

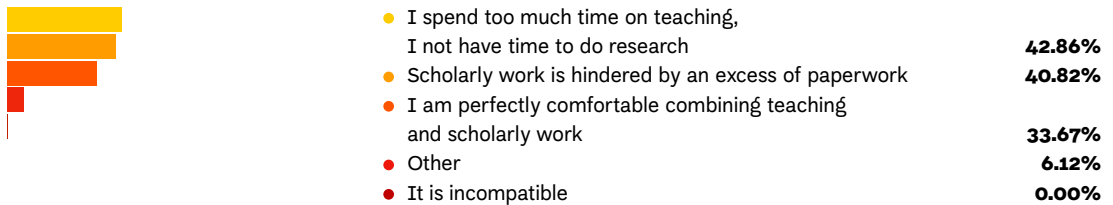
The biggest teaching obstacle is the inability to arrange one's own schedule, followed by the inability to influence the syllabus of the subject being taught. Nearly 1/3 of the respondents say they have no influence over the assigned classes. For 24.49%, lack of room choice is also an obstacle, and for 9.18% the problem is that the subjects they teach do not coincide with their academic interests. Faculty also pointed out that there are too many teaching hours, that there are no benefits to teaching, and that there is very little freedom.

The above suggests that communication between the teachers and the administration is difficult, and that the administration is not responsive to the preferences of the teachers. Perhaps this explains the previously identified lack of translation of the instructors' perspective into the educational process. Decisions regarding the material conditions of legal education, such as group size, room layout and calendar management, are imposed on the teachers and they do not have authority to influence them. This creates a barrier between the educational process and the educators, which can lead to a lack of a sense of full responsibility for the process. Since the teachers don't have agency over the conditions of the classes, they do not feel responsible for them. Their role is reduced to that of a subject, similar to students, in the process.

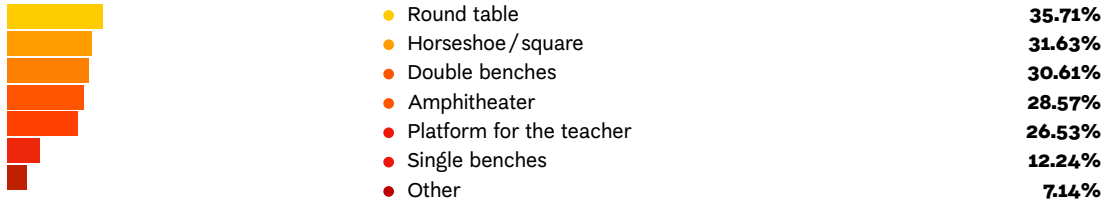
What administrative difficulties do you face in your teaching work? Select up to 3 answers



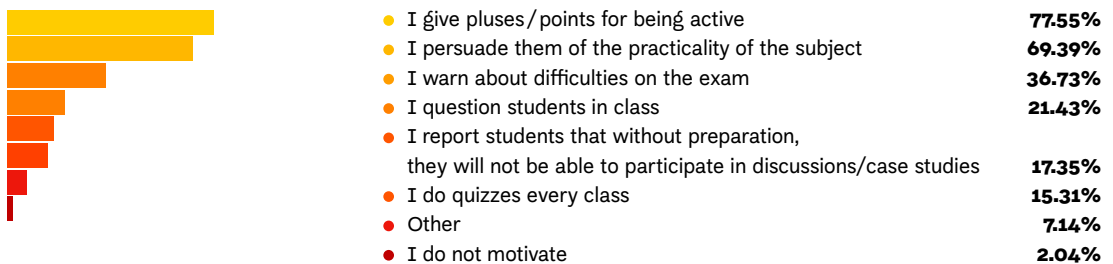
How would you rate the possibility of combining teaching and research work? Select up to 3 answers



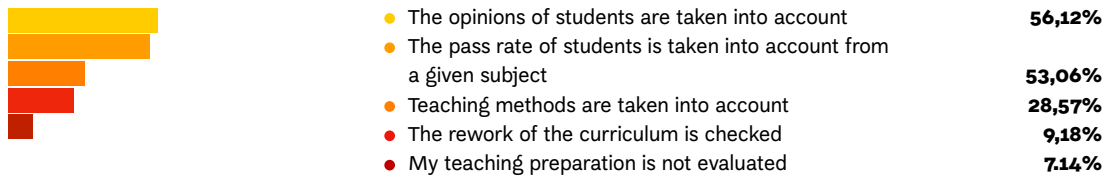
What kind of room layout is best for conducting classes? Select up to 3 answers



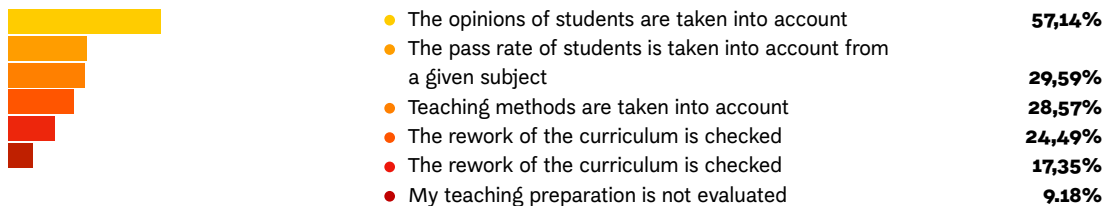
How do you motivate students to prepare? Select up to 3 answers



Do you feel that your teaching preparation is evaluated by the faculty authorities? Select up to 3 answers



Do you feel that your teaching preparation is evaluated by the faculty authorities? Select up to 3 answers



3 Analysis of research results

From the research material analyzed, it appears that teachers have limited teaching preparation, and have not gone through a structured process of learning how to teach others. In this regard, they rely on uncoordinated and incidental experiences of their own, especially contact with teachers during their studies. In the situation of teaching right after graduation and starting a doctorate – which, in our experience with WPAE, is common – they are left only with imitating and reproducing known patterns. Consequently, they reproduce patterns of teaching and derive their knowledge of how to teach primarily from observations of their superiors – professors. This can cause stress and a situation of uncertainty, fear for their own position in front of students. The solution to this tension may be to bridge the distance between teacher and students and introduce a strong hierarchy in this regard.

Feelings of tension and stress may additionally stem from a sense of lack of agency in the process in which teachers participate. In particular, junior faculty members and doctoral students are not involved in arranging the course curriculum or schedule. Such a situation makes young instructors all the more dependent on existing hierarchies. In our experience, young scholars basically owe everything to their teachers, who still work at the university and are often their direct superiors (they decide on their promotion, give lectures and impose the content and form of work to be carried out in the exercises, often decide on their working hours, trips abroad, etc.). Therefore, they not only duplicate the methods of their teachers, but also impose the patterns of hierarchical relations prevailing at the university on the relations between students. The hierarchical relationship then

translates into the way they teach and the teaching methods they employ. The performed observations showed that, despite smaller classes, they are basically conducted in the form of a lecture (interaction is one-sided, students are not partners in the process of cognition, they are treated instrumentally, etc.).

The lack of trust is reproduced – students also do not participate in the selection of the content discussed – it is imposed from above. Most people give students pre-formulated theses – textbooks, while a very small number require students to analyze on their own, even though they themselves use sources that require thinking. Knowledge is thus non-negotiated, imposed from above. It is textbook knowledge that is emphasized during legal education, while skills such as group work, communication and creative problem solving are marginalized.

Despite the fact that educators have recognized that, for students, the lecture is an ineffective form of instruction, it accounts for almost half of the classes taught. It is difficult to develop skills and social competence through this form of instruction – its purpose is to impart knowledge. Also, to pass the course, knowledge is primarily tested through an examination. On the other hand, not only lectures, but also exercises, which resemble lectures conducted in smaller groups, are supposed to prepare for passing examinations of knowledge.

In an educational process based on hierarchy and the reproduction of dependency relationships, there is no room or time to develop social skills or competencies in students, even though such an obligation is implied in the PQF. Both require participation and transparency, as well as a value-oriented ethical stance. Although junior teachers realize that they could do this through activating lessons, the curriculum and observations indicate that such lessons are held relatively infrequently, which is due to a curriculum beyond their control and the expectations of the professorial staff conducting the exam. Relationships of dependence and the creation of distance for the sake of maintaining one's position in the hierarchy, in turn, do not exemplify values that could be transparently shown as those worth following. In such a situation, it seems that the only value around which such an educational process can be organized is the quantitative possession of knowledge. This interacts with

the administered way of transmitting it (the lecture as proof of having a significant amount of knowledge) and verifying it (the exam as its ceremony).

4 Conclusions

The results of the study allow us to conclude that a pedagogical authority is present at the WPÆ, which is based primarily on a hierarchy grounded in academic rank, which gives the right to arbitrarily impose knowledge, models and solutions¹⁷. This leads to the perpetuation of the existing social order based on relationships between junior and senior faculty members and between junior faculty members and students.

It should be emphasized that employees are the product of a legal education based on a hierarchical social order – an education during which skills and attitudes were not produced. During a change of degree, only their place in the hierarchy changes. The lack of training in teaching competence results in the reproduction and reinforcement of models and the existing order. It is common to take hierarchy at the university for granted and even as a constitutive feature of the academic community, referred to as an aristocratic–democratic hierarchy. The hierarchical structure, according to this assumption, is aristocratic – functions in the structure are distributed in relation to experience and knowledge as measured by degrees and titles, and democratic – the governing bodies of the academy are tenured, often collegial and elected. Thus, the hierarchy itself is not a problem when it is based on verifiable and transparent grounds and allows to vocalize and justify the claims of those who occupy a lesser place in it.

The training and development of teaching competence thus takes the form of the reproduction of habits that reflect hierarchical relationships. Thus, there is no community in the Humboldtian sense based on cooperation and interchangeability of perspectives. Rather, we can call it a community of

hierarchies. The pattern appears as follows: younger employees mostly not only duplicate the methods of their teachers (models from professors, no trips abroad) but also duplicate in their relations with students the patterns of hierarchical relations prevailing at the university. Habit allows social transmission and perpetuation of the pattern of action¹⁸. Nevertheless, without undertaking reflection, a habit can become an addiction that has destructive power. This is because it contains a desire strong enough to lead us to reflexively do things we would rather not do at all, and to behave in ways that undermine or disregard our conscious decisions and official resolutions”¹⁹.

An educational community based only on hierarchy cannot transmit skills or ethical attitudes and thus fully realize the Polish Qualification Framework. The lack of student participation and the dominance of administered methods preserve the hierarchy, but do not allow students, including future teachers, to acquire the skills necessary to act independently, which only deepens dependency relationships. Relying on this type of relationship allows the reproduction of hierarchical relationships and makes the whole process untransparent and obedience-based. These are not attitudes and patterns that can be described as ethically desirable in the educational process. This type of educational process, from a sociological perspective, is self-reproducing and controllable by the administration, but at the price of not being able to achieve the full set of goals (knowledge, skills, attitudes) that every university should officially strive for.

5 Recommendations: A community of practitioners

We assume that it could be helpful in developing the desired teaching competencies if teachers function within a community of practitioners based not on vertical hierarchy, but horizontal collaboration. By a community of practitioners, we may refer to a group of people who share a concern or passion for something, learning how to do something better while interacting regularly. Practice in any open community is dynamic, changeable or contestable, and requires learning by all community members. A community of practitioners is more like a club of friends or a network of connections between people; it has an identity defined by a shared base of interest. In developing the interests of the community, members engage in joint activities and discussions, help others and share information. It should be emphasized that the community of practitioners is not a community of interest. Within a community of practitioners, there is the possibility of interpersonal cooperation between groups to achieve a common goal. Practitioners develop a shared repertoire of resources: experiences, stories, tools, ways to solve recurring problems – in short, a shared practice. They build relationships that allow them to learn from and care for each other. Initial efforts to build a community of practitioners could include:

- a. Participation in the arrangement of the curriculum and syllabus of the classes by all persons involved in a given class.

With the ability to arrange the curriculum, participants can match content and sources of knowledge to interests. The trainers can thus tailor their teaching methods – they are not imposed on them by the content of the exam.

b. Meetings on teaching

Meetings on teaching are a common practice at Western universities with high prestige. These meetings are attended by all groups – in addition to the instructors, who talk about their ideas about teaching and difficulties, there are also people from the administration staff, who have contact with students and gather knowledge about students' objections to instruction, and finally the students themselves, who present their point of view. In this way, it is possible to react quickly to problems that arise, improve the quality of teaching and jointly develop solutions that will benefit all groups belonging to the university community.

c. Allowing everyone from the university to speak to changes

Changes regarding instruction that can be worked out at meetings should take into account the voices of every stakeholder in instruction. This would allow for the empowerment of PhDs and assistant professors, as well as students.

d. Introduction of viable promotion criteria linked to teaching

At present, research and teaching staff and doctoral students are held accountable only for their academic achievements, so it is natural that the main emphasis is on research. In order to improve the quality of teaching, it would be necessary to link promotion opportunities to good evaluations for teaching, which would consist of student evaluations and a specially appointed committee. Good teaching should begin to be relevant and rewarding for instructors.

e. Compulsory, recurring training in teaching included in working time

In order to break the cycle of habits, it is necessary to provide teaching patterns and their verification by experts. There was a noticeable improvement in teaching after educators participated in the GOOD FACULTY program, which was part of our study. However, this training only involved willing participants. On the other hand, the training and subsequent evaluation should extend to everyone permitted to teach. It would be good to repeat such training so that new teaching solutions can be presented

and teaching can be adapted to changing realities – such as the need to move to remote teaching in the conditions of the pandemic.

Footnotes

- * We would like to thank, first of all, Michał Stambulski, members of the Centre for Legal Education and Social Theory, and Stanisław Burdziej for the comments on the preliminary version of the report.
- 1 A. Czarnota, M. Paździora, M. Stambulski, *Nużęca konieczność, Powody podjęcia i ocena studiów prawniczych na WPAE UW*, Biblioteka Edukacji Prawniczej i Teorii Społecznej, Wrocław 2017, https://bibliotekacyfrowa.pl/Content/80007/Nuzaca_koniecznosc_Tiresome_necessity.pdf [accessed: 30.12.2020].
 - 2 *Ibidem*.
 - 3 B. Arciszewska, *Architektura i planowanie przestrzenne uniwersytetów od średniowiecza do połowy XIX wieku*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warsaw 2021, p. 11.
 - 4 I. Zakowicz, *Idea uniwersytetu Wilhelma von Humboldta – kontynuacja czy zmierzch?*, *Ogrody Nauk i Sztuk* no. 2012 (2).
 - 5 *Ibidem*.
 - 6 K. Sauerland, *Idea uniwersytetu: aktualność tradycji Humboldta?*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2008, Number 1 [10].
 - 7 I. Zakowicz, *op. cit.*
 - 8 Regulation of the Minister of Science and Higher Education of November 28, 2018 on characteristics of second-level learning outcomes for qualifications at levels 6-8 of the Polish Qualification Framework.
 - 9 Act of December 22, 2015 on the Integrated Qualifications System. It came into force on January 15, 2016. The act sets the basic framework for the new order in the field of qualifications in Poland.
 - 10 Polish Qualifications Framework, *Poradnik użytkownika*, https://kwalifikacje.gov.pl/images/Publikacje/Polska_Rama_Kwalifikacji_-_poradnik_u%C5%BCytkownika_wydanie_II_1.pdf
 - 11 Understood in the law as the capacity acquired in the process of learning to perform tasks and solve problems appropriate to the field of learning or professional activity.
 - 12 In 2018, the Faculty of Law, Administration and Economics had 79 professors (prof. + dr.hab., 140 PhDs and 357 doctoral students).
 - 13 „DOBRA KADRA – podniesienie kompetencji kadry dydaktycznej Uniwersytetu Wrocławskiego na rzecz wzmocnienia jakości kształcenia na uczelni” as part of the Operational Programme Knowledge Education Development 2014-2020 financed from the European Social Fund, contract number: POWR.03.04.00-00-D143/16-00.
 - 14 Appendix No. 1 to Resolution No. 209/VI/2019 of the Faculty Council dated June 24, 2019, https://prawo.uni.wroc.pl/sites/default/files/attachments/page/Uchwata_VI_209_zalacznik%20nr%201_PRAWO%20JEDNOLITE%20MGR_0.pdf [accessed: 08.09.2021].
 - 15 A. Czarnota, M. Paździora, M. Stambulski, *Nużęca...*, *op.cit.*
 - 16 A. Czarnota, M. Paździora, M. Stambulski, *Nużęca...*, *op.cit.*
 - 17 P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja*, PWN Warsaw 2012, p. 89.
 - 18 J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, Książka i Wiedza, Warsaw 1963, pp. 54-57.
 - 19 P. Connerrton, *Jak społeczeństwa pamiętają*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warsaw 2012.