

Marek Smulczyk

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0003-2850-4027

Bingo dydaktyczne – narzędzie do ewaluacji i propagowania skutecznych praktyk w dydaktyce akademickiej

Summary

DIDACTIC BINGO – A TOOL FOR EVALUATING AND PROMOTING EFFECTIVE PRACTICES IN UNIVERSITY TEACHING

This article aims to present the process of development and potential applications of the Didactic Bingo evaluation tool, designed to support teaching practices in higher education. The paper discusses the challenges related to assessing the teaching performance of university instructors, as well as the limitations of existing evaluation methods and tools. It then outlines the stages of developing the tool: a review of the literature and existing solutions, a linguistic analysis of the items, an online study involving academic teachers (N=67) and students (N=97), and the development of indicators identifying practices valued by both groups. The result of these efforts is a tool that enables the active monitoring of good teaching practices during classes. Didactic Bingo serves a dual function: it provides a source of evaluation data and fosters reflection on the teaching and learning process. The conclusion highlights the ways in which the tool can be used, as well as its potential and limitations, in building a culture of evaluation and promoting effective teaching practices in higher education.

Keywords: academic teaching, evaluation, learning, evaluation tools

Wprowadzenie

Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym związana jest z wprowadzaniem skutecznych metod dydaktycznych oraz ich rzetelną i systematyczną ewaluacją. Sposoby pracy ze studentami muszą uwzględniać nie tylko dynamiczne zmiany technologiczne, lecz także głębokie przeobrażenia życia społecznego i kulturowego.

Rozwój dydaktyki akademickiej powinien być zatem procesem ciągłym, elastycznym i otwartym na innowacje wynikające również z oczekiwań oraz potrzeb osób studiujących. Dlatego doskonalenie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich oraz zwiększenie refleksyjności osób studiujących¹ w procesie uczenia się jest jednym z istotnych wyzwań funkcjonowania uczelni, co z kolei wymaga przygotowania narzędzi wspierających te procesy.

Analiza i projektowanie narzędzi dydaktycznych wymagają precyzyjnego określenia podstawowych pojęć, które stanowią punkt odniesienia dla prowadzonych rozważań. Ewaluacja w kontekście dydaktyki akademickiej rozumiana jest jako systematyczny proces gromadzenia i analizowania informacji o przebiegu i efektach nauczania w celu doskonalenia jakości kształcenia, a nie jako forma oceny osoby prowadzącej zajęcia. Jej zadaniem jest wspieranie refleksji nad skutecznością zastosowanych metod oraz podejmowanie decyzji sprzyjających rozwojowi dydaktyki (por. Niemierko, 2009; Ciekot, 2007). Praktyka dydaktyczna oznacza natomiast powtarzalne, świadome działania nauczyciela akademickiego, które wspierają proces uczenia się studentów i odzwierciedlają określone założenia teoretyczne lub paradygmatyczne (Kupisiewicz, 1996). Obejmuje ona zarówno strategie nauczania, jak i sposoby komunikacji, organizacji pracy oraz tworzenia środowiska sprzyjającego uczeniu się. Natomiast narzędzie dydaktyczne rozumiane jest jako zaplanowany, możliwy do wielokrotnego wykorzystania środek wspomagający proces kształcenia – służący diagnozie, ewaluacji lub stymulowaniu aktywności uczestników zajęć (Kupisiewicz, 1996). W takim ujęciu prezentowane w tym artykule **bingo dydaktyczne** pełni funkcję narzędzia zarówno ewaluacyjnego, jak i refleksyjnego, łącząc pomiar praktyk dydaktycznych z elementami grywalizacji i uczenia się poprzez obserwację oraz dialog.

Jak podkreśla Anna Chyła, „istotne jest zachęcanie wykładowców do otwartości na nowe rozwiązania oraz aktywnego poszukiwania sposobów doskonalenia własnej praktyki dydaktycznej” (2025, s. 10). Innowacyjne metody mogą one prowadzić do jakościowych zmian w procesie uczenia się, skutkujących większą efektywnością, lepszym rozwijaniem kompetencji oraz trwałym zaangażowaniem osób studiujących w ich proces uczenia się. Równie ważne jest jednak systematyczne sprawdzanie, czy te metody faktycznie działają i w jakim stopniu przyczyniają się do efektywnego uczenia się. Justyna Bugaj (2024) podkreśla, że obecna forma oceny zajęć dydaktycznych nie spełnia pokładanych w niej oczekiwań. Według niej system ankiet i ewaluacji nie pozwala rzetelnie ocenić jakości zajęć ani pracy nauczyciela akademickiego. Bugaj (2024) wskazuje także na konieczność zmiany

¹ W tekście będę używał zamiennie określenia studenci/osoby studiujące w odniesieniu do wszystkich osób studiujących, niezależnie od płci.

narzędzi służących do oceny i proponuje rezygnację z ankiet na rzecz dyskusji oraz większego zaangażowania osób studenckich i nauczycieli w proces ewaluacji. Zwraca uwagę, że oceny osób studenckich są niejednoznaczne i często zależą od sympatii oraz składu grupy, a nie od realnej jakości dydaktyki. Wyniki oceny powinny być transparentne, regularnie publikowane oraz wykorzystywane świadomie do poprawy oferty edukacyjnej uczelni. Kolejną potrzebą jest konieczność regularnego badania rzetelności i trafności używanych narzędzi ewaluacyjnych – czyli sprawdzania, czy ankiety faktycznie mierzą to, co powinny i czy wyniki są powtarzalne. Autorka sugeruje, że należy okresowo weryfikować pytania oraz stosować różne metody oceny, nie ograniczając się tylko do kwestionariuszy. Wskazuje na wartość innych narzędzi, np. hospitacji, rozmów czy dyskusji zespołowych, dających pełniejszy obraz jakości dydaktyki.

Proces ewaluacji jakości pracy dydaktyków w szkolnictwie wyższym napotyka szereg barier, które mogą obniżyć jego trafność, rzetelność i użyteczność. Jak wskazują Bryda, Jelonek i Worek (2010), jedną z głównych trudności jest niedoskonałość narzędzi badawczych, w szczególności ankiet kierowanych do studentów. Problemy te obejmują m.in. wieloznaczność lub zbyt ogólny charakter pytań, stosowanie niezrozumiałego języka branżowego, łączenie kilku zagadnień w jednym pytaniu czy brak odpowiednich opcji w kafeteriach odpowiedzi.

Drugim istotnym wyzwaniem jest niska reprezentatywność wyników badań, zwłaszcza w przypadku ankiet prowadzonych w formie online. Jak podkreślają autorzy, w tego typu badaniach często występuje autoselekcja respondentów. Większą skłonność do udziału mają osoby szczególnie zadowolone lub niezadowolone z zajęć. Brak kultury ewaluacji w środowisku akademickim, widoczny zarówno wśród osób studiujących, jak i pracowników dydaktycznych, dodatkowo utrudnia uzyskanie rzetelnych danych, a niski poziom realizacji próby może prowadzić do obciążenia wyników takiego pomiaru. Ponadto obawy dotyczące anonimowości, poufności wyników oraz potencjalnych konsekwencji oceny (np. w decyzjach kadrowych) mogą powodować opór wobec udziału w działaniach ewaluacyjnych. Na wyniki ewaluacji wpływają również czynniki zewnętrzne, niezwiązane bezpośrednio z pracą dydaktyka. Należą do nich m.in. wielkość grupy, poziom kursu, dyscyplina naukowa, miejsce kursu w cyklu kształcenia, stopień trudności zajęć, a nawet przewidywana ocena końcowa. Badania wskazują, że studenci mają tendencję do oceniania wyżej kursów, które są zgodne z ich zainteresowaniami, oraz takich, z których uzyskują wyższe oceny, co może prowadzić do efektu zawyżania ocen osób prowadzących, stosujących łagodniejsze kryteria oceny (Bryda i in., 2010). Ostatnią grupę problemów stanowią kwestie organizacyjne i proceduralne związane z prezentacją i wykorzystaniem wyników ewaluacji. Brak jasnych wytycznych, co do sposobu interpretacji danych, publikowania raportów i ich użycia w procesach decyzyjnych może powo-

dawać utratę zaufania do całego systemu. W szczególności obawy budzi sytuacja, w której średnia arytmetyczna ocen – wypadkowa często skrajnych opinii – jest wykorzystywana jako jedyny wskaźnik jakości pracy dydaktycznej.

Z tego względu, aby ewaluacja spełniała swoje funkcje, konieczne jest projektowanie narzędzi zgodnie z zasadami trafności i rzetelności pomiaru. Jak podkreślają Bryda, Jelonek i Worek (2010), ocena jakości kształcenia powinna być procesem wieloaspektowym, łączącym dane ilościowe z jakościowymi, a jej wyniki muszą być analizowane z uwzględnieniem pełnego kontekstu funkcjonowania nauczyciela akademickiego. W polskim systemie edukacji akademickiej pojawia się coraz więcej innowacyjnych działań, które odpowiadają na opisane wyżej potrzeby i wyzwania związane z dydaktyką akademicką. Coraz większe znaczenie zyskuje ewaluacja cząstkowa, prowadzona w trakcie realizacji programu dydaktycznego, obejmująca pojedyncze zajęcia, bloki tematyczne, czy nawet konkretne etapy pracy osób studiujących. Pozwala ona na bieżąco analizować proces kształcenia oraz dostosowywać metody pracy do aktualnych potrzeb i oczekiwań uczestników (Niemierko, 2009). Dzięki temu możliwe jest nie tylko podnoszenie jakości końcowych efektów kształcenia, ale też realizacja celów cząstkowych. Taka ewaluacja może mieć charakter formatywny, gdyż umożliwia optymalizację procesu kształcenia poprzez systematyczne zbieranie informacji i ich bieżące wykorzystywanie. Taka ewaluacja pozwala również monitorować, przy pozyskaniu większej ilości różnorodnych danych, przyrost wiedzy i umiejętności, a także motywuje do dalszej pracy. Postępy w osiąganiu efektów są widoczne już w trakcie nauki, nie dopiero na końcu semestru. Przykładem mogą być krótkie testy wiedzy po każdej tematycznej jednostce, zbieranie opinii po zakończeniu bloku zajęć, czy bieżące konsultacje z grupami studenckimi.

W praktyce dydaktycznej stosuje się różnorodne metody w trakcie procesu dydaktycznego – od prostych ankiet po rozbudowane narzędzia analizy jakościowej. Po pierwsze dostępne i wykorzystywane są ankiety i kwestionariusze, zawierające „krótkie” pytania typu „Co podobało Ci się na zajęciach?”, „Co wymaga poprawy?”, które pozwalają łatwo zebrać opinie osób studenckich. Wykorzystuje się też metody aktywizujące: takie jak „termometr uczuć” (uczestnicy zajęć wskazują poziom zadowolenia), „skala entuzjazmu”, czy „drzewo wrażeń”. Popularne są także ćwiczenia z emotikonami, gdzie wybierane są buźki odzwierciedlające nastroj podczas zajęć. Mniej popularną, ale interesującą formą jest technika niedokończonych zdań: np. „W trakcie zajęć czułem...”, „Podobało mi się...”, „Zabrakło mi...”.

W literaturze naukowej pojawiają się liczne argumenty za takim podejściem ewaluacyjnym. Ewaluacja – zarówno sumatywna, jak i formatywna, czy cząstkowa warunkuje skuteczność procesu dydaktycznego, sprzyja podnoszeniu jakości nauczania i rozwojowi nowoczesnej dydaktyki akademickiej (Ciekot, 2007). Stano-

wi fundament refleksyjnej praktyki nauczycielskiej, otwiera przestrzeń do autentycznego dialogu z uczestnikami procesu kształcenia i jest niezbędna w każdym nowoczesnym systemie edukacyjnym. Jak podkreśla Magdalena Szczepanik-Ninin (2018), systematyczna i różnorodna w swoich formach ewaluacja zajęć akademickich wspiera proces kształcenia i umożliwia dostosowanie działań do rzeczywistych potrzeb osób studenckich. Może to skutkować budowaniem lepszych relacji nauczyciela z osobami studiującymi. Poprzez stosowanie różnorodnych form i metod oceny dostosowanych do charakteru efektów kształcenia (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne) zdiagnozowane są adekwatnie postępy i kompetencje osób studenckich, co wydatnie podnosi jakość i wiarygodność procesu dydaktycznego. Ewaluacja nie może jednak być akcją „mierzenia jakości”, wyrażoną głównie intensywnym ankietowaniem osób studiujących i nauczycieli akademickich, dostarczających dość powierzchownych, a często koniunkturalnych ocen przebiegu procesów dydaktycznych (por. Niemierko, 2013).

Biorąc pod uwagę złożoność i wyzwania związane z dydaktyką akademicką, szczególnie istotne staje się stworzenie prostych i przejrzystych sposobów jej monitorowania oraz wspierania – zarówno na poziomie systemowym, jak i w ramach indywidualnej pracy nauczycieli akademickich. Autorefleksja oraz stały rozwój osób prowadzących zajęcia są kluczowe, aby proces dydaktyczny stawał się realnym filarem rozwoju osób studiujących. W niniejszym artykule proponujemy narzędzie do ewaluacji codziennych praktyk dydaktycznych, które ma z jednej strony wspierać nauczycieli w zwiększaniu świadomości posiadanego potencjału oraz inspirować do odkrywania i wdrażania nowych metod, a z drugiej – pomagać studentom dostrzec, co faktycznie dzieje się podczas zajęć akademickich i jaką wartość niosą proponowane rozwiązania, szczególnie gdy są one oparte na uznanych, sprawdzonych praktykach, nierzadko potwierdzonych wynikami badań.

Przykłady narzędzi i projektów podnoszących jakość dydaktyki akademickiej

Poniżej opisano kilka przykładów działań, które wydają się dobrze wspierać zmianę w tym obszarze, zarówno na poziomie systemowym jak i lokalnym. Jednym z nich jest *profformance assessment tool* (Tempus Public Foundation, 2025), który stanowi przykład innowacyjnego podejścia do ewaluacji dydaktyki. Narzędzie to oferuje kompleksową, elastyczną i adaptacyjną formę ewaluacji, tworząc trójwymiarową strukturę oceny obejmującą różne perspektywy i poziomy działań akademickich. Model narzędzia zakłada ewaluację pracy nauczycieli akademickich w sześciu obszarach tematycznych, które obejmują projektowanie kursów (*course*

development), proces nauczania i wspierania studentów (*teaching and learning*), ocenę osób studiujących (*student evaluation*), zaangażowanie w badania, innowacje oraz odpowiedzialność społeczną (*research and social responsibility*), rozwój zawodowy (*professional development*) oraz kwestie organizacyjne i administracyjne (*organization and administration*). Dodatkowo, ocena nauczyciela obejmuje cztery priorytety poziomu europejskiego: digitalizację, internacjonalizację, inkluzję oraz zrównoważony rozwój, co pozwala na spójne powiązanie ewaluacji z polityką edukacyjną Unii Europejskiej i obszaru EHEA (*European Higher Education Area*), związanego z procesem bolońskim.

Narzędzie powstawało od 2000 r. i obejmowało trzy części: samoocenę nauczyciela, ocenę przez współpracowników oraz ocenę przez osoby studiujące, co zapewniało wielowymiarową perspektywę oceny. Dzięki takiemu podejściu *profformance assessment tool* umożliwia identyfikację mocnych i słabych stron pracy dydaktycznej na poziomie indywidualnym oraz instytucjonalnym, a także wspomaga podejmowanie decyzji opartych na danych – w tym rozwój strategii *teaching and learning*, systemów zarządzania karierą, szkoleń czy systemów jakości. Do końca 2025 r. projekt kontynuuje swoje działania w ramach fazy Profformance+, w której rozbudowano narzędzia o nowe funkcje, wprowadzono wsparcie w zakresie modułów szkoleniowych, bazy dobrych praktyk, kursów krótkich oraz wydarzeń tematycznych takich jak webinaria czy akcje ambasadorskie. Wszystko to ma na celu ułatwienie instytucjom i nauczycielom wprowadzanie polityk edukacyjnych EHEA do codziennej praktyki dydaktycznej. Analizując *profformance assessment tool* w świetle nowoczesnych praktyk dydaktycznych, można zauważyć, że dzięki integracji wielu wymiarów oceny oraz uwzględnianiu różnych perspektyw (nauczyciel–grupa studentów–osoba studiująca), narzędzie sprzyja kulturze transparentnej ewaluacji i profesjonalizacji pracy dydaktycznej. Jego elastyczna konstrukcja i możliwość integracji z systemami zapewniania jakości czynią z niego cenne wsparcie zarówno dla indywidualnego rozwoju kompetencji akademickich, jak i dla strategicznego planowania uczelni, dążących do innowacyjności i doskonałości edukacyjnej.

Uczelnie coraz częściej sięgają po rozmaite instrumenty i instytucjonalne struktury, które mają na celu nie tylko monitorowanie jakości kształcenia, lecz także tworzenie systemowego wsparcia dla kadry dydaktycznej. Na przykład, na Uniwersytecie Śląskim funkcjonuje rozbudowany System Zapewniania Jakości Kształcenia (SZJK) (Uniwersytet Śląski w Katowicach, 2023), obejmuje on szeroki zakres działań – od polityki i procedur rekrutacyjnych, przez analizę treści i efektów kształcenia, aż po badania opinii osób studiujących, doktorantów, absolwentów i pracodawców. Wśród procedur znajduje się też ocena warunków organizacyjnych i technicznych prowadzenia zajęć oraz monitorowanie wsparcia dostępnego dla osób studenckich i doktorantów. Obok tego SZJK tworzy struktury decyzyjne oraz konsultacyjne –

w skład których wchodzi m.in. uczelniany zespół ds. jakości kształcenia, rady dydaktyczne i dyrektorzy kierunków – co pozwala na dostosowanie ogólnouczelnianych standardów do specyfiki poszczególnych jednostek. Kluczowym narzędziem w praktyce tego systemu są coroczne raporty jakości kształcenia, przygotowywane na trzech poziomach – kierunkowym, wydziałowym i ogólnouczelnianym – obejmujące m.in. analizę praktyk, dyplomowania i wyników sesji, co stanowi podstawę do formułowania rekomendacji i działań doskonalących. Natomiast na Wydziale Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego w ramach strategii rozwoju (lata 2023–2032) funkcjonuje Laboratorium Wsparcia Dydaktyki (Uniwersytet Warszawski, 2025), które wyróżnia się innowacyjnym podejściem do obserwacji zajęć dydaktycznych połączonej z mentoringiem. Istotą tej inicjatywy jest nie krytyczna ocena, ale wspólny rozwój warsztatu nauczania poprzez konstruktywną informację zwrotną. Obserwacje zajęć prowadzą zewnętrznymi eksperci, co umożliwia neutralną identyfikację mocnych stron i obszarów do doskonalenia – zarówno poprzez jednorazowe spotkania, jak i cykle konsultacyjne połączone z kolejnymi obserwacjami zajęć. Dydaktycy mają także dostęp do tzw. helpdesku oraz SPA dydaktycznego – przestrzeni wymiany doświadczeń i szybkiego wsparcia w kwestiach technologicznych, trudnych sytuacjach dydaktycznych i innowacyjnych metodach prowadzenia zajęć. Działania te sprzyjają budowaniu wspólnoty akademickiej i promocji refleksyjnej, wspierającej postawy wobec nauczania jako rozwijającej relacji, a nie jednostronnego procesu przekazywania wiedzy.

Kompleksowe wsparcie dydaktyczne realizują także centra rozwoju edukacji funkcjonujące przy uczelniach. Przykładem jest Centrum Nowoczesnej Edukacji (CNE) przy Politechnice Gdańskiej, które realizuje zróżnicowaną ofertę skierowaną do nauczycieli akademickich, obejmującą szkolenia certyfikowane, wydarzenia tematyczne jak „Dydaktyczne Piątki”, „Poniedziałki na Politechnice”, a także wsparcie konsultacyjne i mentoringowe (Politechnika Gdańska, 2025). Centrum prowadzi różnorodne projekty innowacyjne, w tym grywalizacja, opracowywanie podręczników dydaktycznych, poradniki do prezentacji czy przestrzeń CNE służąca eksperymentowaniu z narzędziami i metodami kształcenia. Centrum aktywnie promuje zaangażowanie w rozwój kompetencji dydaktycznych oraz dostarcza narzędzia do wdrażania aktywnych metod nauczania, takich jak active learning czy tutoring, a także zajmuje się dobraniem innowacji do realnych potrzeb nauczycieli akademickich.

Wspólne dla opisanych przykładów cechy to odchodzenie od tradycyjnego, hierarchicznego podejścia do pracy dydaktycznej i jej ewaluacji na rzecz konstruktywnego wsparcia i rozwoju. Omówione praktyki stanowią dobry wzór dla promocji kultury jakości i doskonałości dydaktycznej w polskim szkolnictwie wyższym.

Propozycja narzędzia do ewaluacji i propagowania skutecznych praktyk dydaktycznych

W niniejszym artykule przedstawiamy propozycję narzędzia, które z jednej strony pełni funkcję ewaluacyjną, umożliwiając nauczycielom i osobom studenckim rozpoznanie, jakie metody dydaktyczne są stosowane podczas zajęć akademickich, a z drugiej strony stymuluje do refleksji nad repertuarem wykorzystywanych strategii i wskazuje na te, które wciąż nie znalazły zastosowania w praktyce. Narzędzie jest odpowiedzią na opisane powyżej problemy i wyzwania dotyczące monitorowania jakości kształcenia.

Narzędzie, które nazwaliśmy roboczo bingo dydaktyczne, powstało w ramach kursu *Empowering change: designing social innovations in education* na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, w semestrze letnim roku akademickiego 2024/2025. Do udziału w projekcie zostały zaproszone osoby realizujące mobilność w ramach programu Erasmus+. Wszelkie materiały i efekty działań tej grupy studenckiej powstały w języku angielskim, ale na potrzeby niniejszego artykułu narzędzie przetłumaczono na język polski. Przyjęto założenie, że przygotowane narzędzie powinno być proste, angażujące i praktyczne – tak, by można je było stosować nie tylko do badań, ale również jako aktywizującą formę gry podczas zajęć akademickich. Dlatego przyjęto format gry w bingo jako sposób, dzięki któremu osoby studiujące identyfikują praktyki dydaktyczne pojawiające się w trakcie zajęć.

Etapy budowy narzędzia

Prace nad opracowaniem narzędzia zostały zrealizowane w kilku etapach: rozpoczęto od przeglądu literatury i tworzeniu wstępnej listy praktyk dydaktycznych i poddano ją analizie językowej. Następnie odbyły się dwa badania: obejmujące nauczycieli akademickich i studentów. Końcowymi etapami było opracowanie wskaźników wyłaniających najlepsze praktyki i wyłonienie ostatecznego zestawu praktyk.

Poniżej przedstawiono szczegóły dotyczące każdego z etapów.

Przegląd literatury i wstępna lista praktyk dydaktycznych

Osoby studiujące wraz z prowadzącym kurs dokonały analizy aktualnych publikacji z zakresu dydaktyki akademickiej i ewaluacji kształcenia. Na tej podstawie wyłoniono zestaw teorii i praktyk dydaktycznych, które są uznawane za skuteczne, wartościowe i zgodne z wyzwaniami współczesnej edukacji wyższej. Znajomość teorii i koncepcji pedagogicznych ma znaczenie dla planowanego działania oraz świadomego doboru metod i technik pracy w środowisku akademickim. Jak wska-

zuje Dorota Klus-Stańska (2018), współczesna dydaktyka rozwija się w ramach czterech odmiennych paradygmatów, które wyznaczają sposób rozumienia procesu nauczania, uczenia się oraz roli nauczyciela i ucznia. Są to: funkcjonalistyczno-behawiorystyczny, humanistyczno-adaptacyjny, konstruktywistyczno-psychologiczny oraz krytyczno-emancypacyjny. Autorka, nawiązując do ujęcia Thomasa Kuhna, podkreśla, że paradygmat jest zespołem pojęć, teorii i założeń metodologicznych przyjętych w danym czasie przez środowisko naukowe, które stanowi ramę dla interpretacji i praktyki edukacyjnej (Klus-Stańska, 2018). Zwraca uwagę, że nieświadome mieszanie tych paradygmatów w praktyce dydaktycznej prowadzi do niekonsekwencji i utrudnia skuteczne planowanie procesu kształcenia. Zrozumienie i świadome przyjęcie określonego paradygmatu są zatem warunkiem spójności między teorią a działaniem nauczyciela oraz pozwala dobierać adekwatne strategie, metody i narzędzia dydaktyczne. W tym ujęciu prezentowane narzędzie **bingo dydaktyczne** wpisuje się przede wszystkim w konstruktywistyczno-psychologiczny paradygmat dydaktyczny, który akcentuje aktywną rolę osoby uczącej się, znaczenie doświadczenia, refleksji i dialogu w procesie kształcenia. Bingo nie służy jedynie rejestrowaniu zachowań nauczyciela, lecz zachęca studentów do współtworzenia znaczeń i analizy stosowanych praktyk, a samych nauczycieli – do auto-refleksji i doskonalenia własnych działań. W tym sensie narzędzie realizuje założenia konstruktywizmu, wspierając rozwój kompetencji refleksyjnych i partnerskich relacji w środowisku akademickim.

W toku przeprowadzanej analizy okazało się, że do najczęściej przywoływanych teorii, korespondujących z założeniami teoretycznymi projektu należą m.in. konstruktywizm, konektywizm oraz taksonomia celów dydaktycznych Blooma (Chyła, 2025). Szczegółne miejsce zajmuje też teoria nauczania skoncentrowanego na osobach studiujących (*student centered learning*, por. Baeten i in., 2010). W jej ramach proces dydaktyczny opiera się na aktywnym udziale osób uczących się oraz na dostosowaniu działań nauczyciela do ich potrzeb, doświadczeń i motywacji. Proces ten powinien prowadzić do głębszego zrozumienia, a nie jedynie do odtwórczego zapamiętywania treści. Ważnym elementem jest poczucie bezpieczeństwa w trakcie zajęć, sprzyjające otwartej komunikacji i aktywnej partycypacji (Prince, 2004). Nauczyciel pełni rolę przewodnika i organizatora procesu, projektując sytuacje edukacyjne bliskie rzeczywistości akademickiej i zawodowej osób studiujących, a także dbając o pozytywną atmosferę i łagodzenie ewentualnych napięć (Trigwell, 1999).

Podstawą opracowania, w duchu przyjętego paradygmatu, stały się również teorie psychologii poznawczej, zwłaszcza koncepcje odnoszące się do mechanizmów przetwarzania informacji i pamięci roboczej, a także wyniki badań nad skutecznością różnych metod nauczania. Szczególną rolę odegrały publikacje

prezentujące empirycznie zweryfikowane strategie pracy dydaktycznej, w tym opracowanie Baracka Rosenshine'a (2019) dotyczące zasad nauczania. Sformułował on dziesięć zasad opartych na wynikach badań naukowych oraz obserwacjach najskuteczniejszych nauczycieli. Kolejnym ważnym źródłem inspiracji dla opracowania listy skutecznych praktyk dydaktycznych było opracowanie przygotowane w ramach sojuszu europejskich uczelni *4EU+ Education Framework: Examples of Good Practices in Teaching and Learning*. Wskazuje ono pięć kluczowych filarów nowoczesnego nauczania akademickiego: edukację opartą na badaniach, uczenie się aktywne, krytyczne myślenie, samodzielne uczenie się oraz edukację interkulturową i inkluzywną. W literaturze podkreśla się, że aktywne metody nauczania zwiększają również satysfakcję nauczycieli akademickich, szczególnie gdy towarzyszy im poczucie wpływu i wartości prowadzonej pracy dydaktycznej (Larsen i in., 2019, Metelski, 2017).

W polskim kontekście edukacyjnym wciąż brakuje jednak rozwiązań systemowych wspierających osoby studiujące w przezwyciężaniu trudności akademickich, co ogranicza możliwości rozwijania krytycznej refleksji nad procesem uczenia się (Smużewska, Wasielewski i Antonowicz, 2015). Samodzielne uczenie się podkreśla rolę odpowiedzialności osób studenckich za własny proces edukacyjny, a rolę nauczycieli staje się w tym przypadku wspieranie ich poprzez dostarczanie narzędzi i strategii umożliwiających planowanie, monitorowanie i ocenianie postępów.

Przy opracowywaniu narzędzia analizowano także literaturę metodyczną z obszaru dydaktyki dorosłych, w tym dydaktyki akademickiej, z której wyłaniają się konkretne kierunki pracy (Arends, 1995; Agarwal i Bain, 2019; Oakley, Rogowsky i Sejnowski, 2023). Wynika z nich, że największą skuteczność osiągają metody łączące podejście badawcze z aktywizującymi strategiami dydaktycznymi oraz wsparciem rozwoju krytycznego namysłu nad własnym uczeniem się. Tak rozumiane podejście dydaktyczne pozwala na projektowanie procesu kształcenia w sposób sprzyjający nie tylko skutecznemu przekazywaniu wiedzy, ale także formowaniu kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w złożonym i dynamicznie zmieniającym się świecie akademickim oraz zawodowym. W efekcie uzyskano listę 80 przykładowych zachowań, które opisywały oddziaływania dydaktyczne w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Choć lista 80 praktyk może wydawać się imponująca, powstała ona na podstawie omówionych powyżej opracowań promujących skuteczne, nowoczesne i często ugruntowane badaniami naukowymi metody pracy z osobami uczącymi się na poziomie akademickim, przy czym wiele przykładów zaczerpniętych z literatury powtarzało się lub miało bardzo zbliżony zakres znaczeniowy.

Analiza językowa zestawu praktyk dydaktycznych

Po przygotowaniu wstępnej listy praktyk dydaktycznych, poddano ją analizie semantycznej przeprowadzonej przez studentki i studentów ostatnich lat pedagogiki, co pozwoliło ocenić jasność, precyzję i unikalność sformułowań, wyeliminować powtórzenia oraz doprecyzować wymagające tego elementy, a ostatecznie skrócić listę do 38 spójnych i przejrzystych praktyk.

Badanie online 1 – konsultacje z nauczycielami akademickimi

Pierwszym etapem procesu weryfikacji opracowanej listy praktyk dydaktycznych były konsultacje z tzw. sędziami kompetentnymi, tj. nauczycielami akademickimi posiadającymi bezpośrednio doświadczenie w prowadzeniu zajęć na uczelniach. W badaniu uwzględniono próbę celową. Członkowie zespołu badawczego kontaktowali się z wykładowcami reprezentującymi różne dyscypliny i poziomy doświadczenia dydaktycznego, co miało na celu zapewnienie możliwie szerokiej perspektywy eksperckiej. Uczestnikom zagwarantowano pełną anonimowość, a udział w badaniu nie wiązał się z żadnymi konsekwencjami ani gratyfikacją. Respondenci rekrutowali się z różnych krajów Europy oraz spoza niej, co wprowadziło dodatkowo, choć ograniczony, komponent międzykulturowy. Wprawdzie badanie nie miało charakteru porównawczego, jednak zróżnicowanie geograficzne wskazuje na możliwość dalszego rozwijania narzędzia w kierunku adaptacji do kontekstów międzynarodowych. Warto również podkreślić, że udział nauczycieli o zróżnicowanym stażu pracy – od osób początkujących po wykładowców z wieloletnim doświadczeniem – pozwolił uzyskać bardziej wielowymiarową ocenę przydatności praktyk. Ze względu na dobrowolny sposób rekrutacji próba nie jest reprezentatywna, jednak jej struktura odzwierciedla realne zróżnicowanie środowiska akademickiego, co stanowi ważny punkt wyjścia do dalszych, bardziej systematycznych badań.

Każdy z członków zespołu badawczego (uczestnicy programu Erasmus+ oraz jedna polska uczestniczka) miał za zadanie skontaktować się z wykładowcami ze swojej macierzystej uczelni i zaprosić ich do udziału w badaniu online. Uczestnikom badania przesłano zaproszenie zawierające opis celu i znaczenia projektu. Podkreślano, iż opinie ekspertów będą kluczowe dla wyboru najbardziej użytecznych i praktycznych elementów do finalnej wersji narzędzia służącego obserwacji zachowań nauczycieli akademickich.

Kwestionariusz zawierał 38 stwierdzeń dotyczących potencjalnie istotnych zachowań dydaktycznych. Każde stwierdzenie było oceniane pod kątem przydatności w codziennej praktyce akademickiej za pomocą pytania: „Na ile przydatna jest ta praktyka w Pani/Pana pracy dydaktycznej?”. Odpowiedzi udzielano na pięciostop-

niowej skali Likerta, gdzie: 1 oznaczało „zupełnie nieprzydatna”, 2 – „mało przydatna”, 3 – „umiarkowanie przydatna”, 4 – „bardzo przydatna” a 5 – „wyjątkowo przydatna”. Badanie odbyło się w drugiej połowie maja 2025 r. za pomocą aplikacji Google Forms. Wzięło w nim udział 67 nauczycieli akademickich. Największą grupę stanowili respondenci z Polski (n = 30) i Hiszpanii (n = 26). Udało się również dotrzeć do nauczycieli akademickich z Bośni i Hercegowiny (n = 6), Cypru (n = 1), Rumunii (n = 1), Słowenii (n = 1) oraz Korei Południowej (n = 1). W kwestionariuszu umieszczono pytanie o staż pracy dydaktycznej – 6 osób posiadało doświadczenie akademickie krótsze niż pięć lat, pozostali natomiast legitymowali się dłuższym stażem zawodowym. Średnia ocen w zakresie użyteczności zestawu praktyk dla tej grupy wyniosła $M=4.00$. Oceny dla poszczególnych praktyk dydaktycznych wahały się między 2,76 a 4,66.

Badanie online 2 – perspektywa osób studiujących

Równoległe do konsultacji z nauczycielami akademickimi przeprowadzono badanie z udziałem studentów, których poproszono o ocenę tego samego zestawu praktyk. Podobnie jak w przypadku nauczycieli, zastosowano dobór celowy do badania. Taki sposób dystrybucji umożliwił dotarcie do osób studiujących na różnych kierunkach społecznych, co zwiększyło wewnętrzną różnorodność próby. Uczestnikom zapewniono pełną anonimowość, a udział w badaniu był niezależny od statusu studenta czy relacji z prowadzącymi, co miało na celu zminimalizowanie wpływu presji oceniania lub chęci przypodobania się wykładowcom. W celu pogłębienia charakterystyki próby zebrano również dane dotyczące poziomu studiów, wśród badanych znajdowały się osoby studiujące na poziomie licencjackim, magisterskim i jednolitym, zarówno z dużych uniwersytetów publicznych, jak i mniejszych ośrodków akademickich. Pozwoliło to uchwycić zróżnicowanie doświadczeń dydaktycznych, w tym ekspozycję na różne style pracy nauczycieli akademickich. Chociaż struktura próby odzwierciedla znaczący zakres różnorodności geograficznej i instytucjonalnej, nie stanowi ona próby losowej, co ogranicza możliwość generalizowania wyników. Niemniej tak zróżnicowany materiał stanowi wartościową podstawę do wstępnej oceny postrzegania praktyk dydaktycznych przez osoby studiujące i wskazuje kierunek dalszych badań na większych i bardziej kontrolowanych próbach.

Osoby studiujące otrzymały analogiczną instrukcję oraz kwestionariusz obejmujący 38 stwierdzeń dotyczących praktyk nauczycieli akademickich. Podobnie jak w badaniu z wykładowcami, każde stwierdzenie oceniane było na pięciostopniowej skali Likerta, gdzie: 1 oznaczało „zupełnie nieprzydatną” praktykę dydaktyczną,

a 5 – „wyjątkowo przydatną”. Badanie zostało zrealizowane za pomocą formularza Google Forms na przełomie maja i czerwca 2025 r. Średnia ocen wszystkich praktyk dla tej grupy wyniosła $M = 3,90$. Średnie oceny dla poszczególnych praktyk dydaktycznych wahały się między 2,98 a 4,53. W badaniu wzięło udział 97 osób reprezentujących różne kraje europejskie i pozaeuropejskie. Najliczniejszą grupę stanowili uczestnicy z Polski ($n = 42$) oraz Hiszpanii ($n = 12$) i Litwy ($n = 12$). Kolejne grupy pochodziły z Bośni i Hercegowiny ($n = 6$), Włoch ($n = 5$), Holandii ($n = 5$), Portugalii ($n = 3$), Słowenii ($n = 3$), Korei Południowej ($n = 3$), Gruzji ($n = 2$) oraz pojedyncze osoby z Bułgarii, Danii i Czech. Oprócz oceny praktyk dydaktycznych studenci zostali również zapytani o długość swojego dotychczasowego doświadczenia w szkolnictwie wyższym. Analiza odpowiedzi wykazała, że 48 osób studiowało nie dłużej niż 3 lata, u 37 osób długość studiowania była między 3 a 5, a 12 badanych miało ponad 5-letni staż akademicki.

Tworzenie wskaźników łączących perspektywę nauczycieli i osób studiujących

Ostatnim etapem analizy było zestawienie wyników uzyskanych od obu grup respondentów – nauczycieli akademickich oraz studentów. Celem tego porównania było zidentyfikowanie praktyk dydaktycznych, które są równocześnie wysoko oceniane przez wykładowców pod kątem ich przydatności w pracy dydaktycznej oraz uznawane przez osoby studiujące za wspierające proces uczenia się. W tym celu opracowano wskaźnik sumaryczny dla każdego z 38 ocenianych elementów. Konstrukcja wskaźnika polegała na zsumowaniu średnich ocen uzyskanych w obu grupach, co dawało wynik mieszczący się w przedziale od 2 do 10 punktów. Skrajne wartości oznaczały odpowiednio:

- 2 punkty – minimalny poziom zgodności, wskazujący na to, że zarówno studenci, jak i nauczyciele uznali daną praktykę za całkowicie nieprzydatną,
- 10 punktów – maksymalny poziom zgodności, odzwierciedlający przekonanie obu grup, że dana praktyka jest wyjątkowo przydatna w procesie dydaktycznym.

Wskaźniki o najwyższych wartościach zostały uznane za te, które w największym stopniu spełniają kryterium przydatności w nauczaniu akademickim. Dzięki temu możliwe było wskazanie praktyk najbardziej przydatnych, tzn. zarówno cenionych przez wykładowców, jak i realnie wspierających uczenie się z perspektywy studentów. Najniższa uzyskana wartość wyniosła 5,92, a najwyższa 9,06. Do ostatecznej puli elementów bingo weszły 24 stwierdzenia o najwyższych wartościach. Przedstawiono je w tabeli 1.

Tabela 1. Wykaz poszczególnych stwierdzeń o najwyższych sumarycznych wartościach

Średnia ocena osób studenckich	Średnia ocena nauczycieli	Suma	Treść pozycji
4,53	4,53	9,06	Nauczyciel stworzył przyjazną atmosferę na zajęciach
4,36	4,38	8,74	Nauczyciel używał przykładów z życia codziennego związanych z tematem
4,35	4,38	8,73	Nauczyciel słucha opinii studentów
4,36	4,36	8,72	Nauczyciel powtarza materiał, gdy jest to konieczne
4,29	4,33	8,62	Nauczyciel utrzymuje uwagę grupy
4,23	4,32	8,54	Nauczyciel daje studentom wystarczająco dużo czasu na odpowiedzi
4,27	4,27	8,54	Nauczyciel udziela informacji zwrotnej lub poprawia błędy podczas ćwiczeń
4,28	4,21	8,49	Nauczyciel nie pozwala studentom łatwo się poddawać
4,25	4,23	8,47	Nauczyciel sprawia, że nauka staje się przyjemna
4,24	4,21	8,45	Nauczyciel proponuje aktywności dostępne dla wszystkich studentów
4,25	4,18	8,43	Nauczyciel motywuje studentów, aby postrzegali błędy jako naturalną część nauki
4,20	4,23	8,42	Nauczyciel zachęca do popełniania błędów jako elementu nauki
4,15	4,26	8,41	Nauczyciel wprowadza elementy humoru podczas zajęć
4,16	4,21	8,38	Nauczyciel przygotowuje studentów do pracy indywidualnej, ćwicząc najpierw podobne zadania wspólnie
4,11	4,15	8,26	Nauczyciel mówi pewnie, aby utrzymać uwagę
4,04	4,06	8,10	Nauczyciel podsumował zajęcia
4,04	4,06	8,10	Nauczyciel wyjaśnia cel zajęć
4,01	4,09	8,10	Nauczyciel sprawdza zrozumienie, zanim przejdzie dalej
3,99	4,07	8,06	Nauczyciel sprawdza zrozumienie nowego materiału

Średnia ocena osób studenckich	Średnia ocena nauczycieli	Suma	Treść pozycji
3,97	4,06	8,03	Nauczyciel prowadzi dyskusje w oparciu o studia przypadków
3,93	4,06	7,99	Nauczyciel zadaje zestaw pytań związanych z tematyką zajęć
3,94	3,89	7,83	Nauczyciel zachęca do samodzielnej pracy
3,89	3,88	7,77	Nauczyciel rozpoczyna lekcję krótkim powtórzeniem wcześniejszego materiału
3,86	3,80	7,66	Nauczyciel organizuje zajęcia poza uczelnią we współpracy z instytucją partnerską

Źródło: Opracowanie własne.

Projektowanie narzędzia ewaluacyjnego

Ostatnim etapem prac było opracowanie właściwego narzędzia dydaktyczno-badawczego. Do jego konstrukcji wykorzystano praktyki, które uzyskały najwyższe sumaryczne wartości. Wybrane elementy zostały umieszczone w formie siatki bingo, co pozwala osobom studenckim w prosty i angażujący sposób śledzić obecność określonych praktyk podczas zajęć (zob. załącznik). Uczestnicy mogą zaznaczać obserwowane zachowania nauczyciela, a następnie dzielić się swoimi spostrzeżeniami z osobą prowadzącą. Tak zaprojektowane narzędzie pełni podwójną funkcję. Po pierwsze ma walor badawczy, umożliwiając systematyczną weryfikację występowania dobrych praktyk dydaktycznych w toku zajęć akademickich. Po drugie posiada walor dydaktyczny, gdyż w formie gry wspiera aktywność osób studenckich i sprzyja refleksji nad procesem uczenia się. Efektem końcowym jest interaktywne narzędzie ewaluacyjne, łączące rzetelność pomiaru z angażującą formą edukacyjną.

Możliwości zastosowania bingo dydaktycznego w środowisku akademickim

Bingo dydaktyczne wpisuje się w aktualne trendy poszukiwania narzędzi wspierających refleksję dydaktyczną oraz bieżącą ewaluację zajęć akademickich i odpowiada na realne potrzeby związane z jakością monitorowania procesu kształcenia (Gerlach, 2011; Przybylska, 2011, Smulczyk, 2025; Mazurek i Stępień, 2017). Jego istotą jest śledzenia dobrych praktyk pedagogicznych. Dzięki formie grywalizacyj-

nej narzędzie to angażuje uczestników procesu dydaktycznego, sprzyja budowaniu partnerskiej atmosfery i pozwala na lepsze dopasowanie metod nauczania do realnych potrzeb grupy. W praktyce akademickiej może być stosowane podczas wykładów, seminariów, ćwiczeń czy warsztatów, a jego rolą jest nie tylko dokumentowanie pojawiających się praktyk, lecz także zachęcanie uczestników zajęć do ich krytycznej analizy zaangażowania w proces uczenia się.

Bingo dydaktyczne pełni także istotną funkcję w procesie autoewaluacji. Po zakończonych zajęciach nauczyciel akademicki może samodzielnie odtworzyć ich przebieg, zaznaczając na planszy elementy, które rzeczywiście wystąpiły podczas spotkania z grupą. Może to być jednorazowa analiza pojedynczych zajęć lub podsumowanie całego bloku tematycznego, bądź semestru. Dzięki temu narzędzie wspiera refleksję dydaktyczną, umożliwia bardziej świadome monitorowanie stosowanych metod i ułatwia identyfikację obszarów wymagających modyfikacji (por. Juskiewicz, 2022). Innym możliwym zastosowaniem jest wykorzystanie bingo dydaktycznego w procesie planowania zajęć. Nauczyciel, projektując przebieg spotkania, może postawić sobie za cel np. zastosowanie przynajmniej pięciu elementów z matrycy bingo. Taka praktyka sprzyja urozmaiceniu warsztatu dydaktycznego, motywuje do przełamywania rutyny i wspiera refleksję opartą o planowanie, co przekłada się na większe zróżnicowanie aktywności podczas procesu uczenia i wyższy poziom zaangażowania osób studenckich.

Potencjalne efekty dydaktyczne stosowania bingo dydaktycznego można rozpatrywać w kilku wymiarach. Z perspektywy osób studiujących narzędzie sprzyja uważności, zachęca do refleksji nad procesem uczenia się i wzmacnia krytyczne spojrzenie na metody stosowane przez prowadzącego. Daje także poczucie sprawczości i współodpowiedzialności za przebieg zajęć, co pozytywnie wpływa na motywację i satysfakcję z uczestnictwa w procesie edukacyjnym. Z perspektywy nauczyciela bingo dydaktyczne staje się źródłem rzetelnej informacji zwrotnej i narzędziem autoewaluacyjnym, które pozwala nie tylko rejestrować występowanie dobrych praktyk, lecz także inspirować się nowymi rozwiązaniami dostrzeganymi przez osoby studiujące. A w perspektywie instytucjonalnej narzędzie to może być elementem wspierającym kulturę jakości kształcenia, gdyż umożliwia łączenie perspektyw studentów, dydaktyków, wzmacnia przejrzystość procesów ewaluacyjnych i wspiera rozwój partnerskich relacji w środowisku akademickim.

Znaczenie narzędzia wykracza jednak poza obszar samej dydaktyki akademickiej. Jak podkreślają Żeber-Dzikowska, Reczyńska i Cisło (2012), edukacja wyższa stanowi fundament przygotowania jednostek do funkcjonowania w dynamicznie zmieniających się realiach społecznych i zawodowych. W tym kontekście narzędzia wspierające nowoczesne formy nauczania i uczenia się przyczyniają się do kształtowania kompetencji kluczowych z punktu widzenia współczesnego rynku pracy

– takich jak zdolność samodzielnego uczenia się, krytycznego myślenia, elastycznego reagowania na zmiany czy współpracy w zróżnicowanych zespołach. Wysoka jakość dydaktyki akademickiej przekłada się zatem bezpośrednio na zwiększenie szans absolwentów na rynku pracy, wspierając ich rozwój zawodowy i przygotowując do kształcenia ustawicznego. Zmniejsza też ryzyko wypadnięcia z cyklu kształcenia (Smużewska, Wasielewski i Antonowicz, 2015). Długofalowym efektem wdrażania narzędzi tego typu jest zatem nie tylko podnoszenie jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym, lecz również wzmocnienie roli uczelni jako instytucji odpowiedzialnych za przygotowanie absolwentów do aktywnego, świadomego i skutecznego uczestnictwa w życiu zawodowym oraz społecznym (Larsen i in., 2019).

Ograniczenia prezentowanego badania i narzędzia

Choć przedstawione badanie stanowi istotny krok w kierunku projektowania innowacyjnego narzędzia ewaluacyjnego, ma charakter wstępny i obarczone jest kilkoma ograniczeniami metodologicznymi. Przede wszystkim zastosowano podejście ilościowe, co umożliwiło obiektywne porównanie ocen obu grup respondentów i ujawniło stopień zgodności między perspektywą nauczycieli akademickich a opiniami studentów. Taka forma pomiaru nie uwzględnia kontekstu jakościowego – motywacji uczestników, indywidualnych doświadczeń dydaktycznych czy interpretacji poszczególnych praktyk. Tym samym otrzymane dane pozwalają diagnozować ogólne tendencje, lecz nie dostarczają pogłębionej interpretacji znaczeń przypisywanych obserwowanym zachowaniom.

Ograniczeniem była również niewielka i niereprezentatywna liczebność prób celowych. Pojawia się tu ryzyko autoselekcji – szczególnie skłonne do udziału mogą być osoby bardziej zmotywowane, zainteresowane dydaktyką lub mające bardziej jednoznaczne (pozytywne bądź negatywne) opinie. Taka struktura próby zmniejsza możliwość generalizacji wyników na populację szerzej rozumianych środowisk akademickich. Z tego względu uzyskane dane należy traktować jako pilotażowe i eksploracyjne, a nie jako podstawę do formułowania uogólnionych wniosków o skuteczności praktyk dydaktycznych.

Kolejne ograniczenie dotyczy konstrukcji narzędzia. Bingo dydaktyczne, mimo że ma wspierać refleksyjność, może być podatne na użycie instrumentalne – nauczyciele mogą strategicznie dostosowywać swoje zachowania do oczekiwanych pozycji na planszy, co osłabia naturalność obserwowanych praktyk. Aby ograniczyć to ryzyko, konieczne jest jasne określenie celu wykorzystania narzędzia: nie jako formy kontroli, lecz jako wsparcia rozwoju dydaktycznego. Podobnie istotnym wyzwaniem pozostaje zapewnienie trafności i powtarzalności obserwacji dokonywanych przez osoby studiujące. Różne osoby mogą interpretować te same

zachowania odmiennie, co wymaga odpowiedniego instruktażu i przygotowania grupy do świadomego, nieoceniającego sposobu obserwacji.

Na obecnym etapie narzędzie ma postać analogowej planszy, co ogranicza jego elastyczność i skalowalność. Opracowanie wersji cyfrowej umożliwiłoby zbieranie danych w czasie rzeczywistym, automatyczne generowanie raportów, analizę trendów oraz integrację z istniejącymi systemami zapewniania jakości kształcenia. Rozwiązanie takie może również zmniejszyć obciążenia związane z ręcznym kodowaniem danych oraz poszerzyć możliwości wykorzystania narzędzia w badaniach mieszanych.

Z myślą o przyszłości wskazane jest rozszerzenie badań o metody jakościowe (np. wywiady, grupy fokusowe, otwarte komentarze studentów), co pozwoliłoby uchwycić nie tylko to, które praktyki są obserwowane, ale także w jaki sposób są rozumiane i jakie znaczenia im przypisują różne grupy uczestników procesu dydaktycznego.

Pomimo wskazanych ograniczeń bingo dydaktyczne oferuje potencjał do łączenia perspektyw osób studiujących i nauczycieli, wzmacniania refleksji nad praktykami dydaktycznymi oraz ulepszania codziennej pracy akademickiej. Dalsze badania – obejmujące większe próby, zróżnicowane metody i wersję cyfrową narzędzia – pozwolą zweryfikować jego trafność, rzetelność oraz praktyczną użyteczność w różnych kontekstach akademickich.

Podziękowania

Składamy podziękowania studentom za udział i współtworzenie tego projektu: Pauli Aragón Sanz (Universidad Complutense de Madrid, Hiszpania), Noemí Landzie Tipán (Universidad de Zaragoza, Hiszpania), Sofii Matas Blanco (Universidad Autónoma de Madrid, Hiszpania), Sandrze Melich Martín (Universidad de Burgos, Hiszpania), Natalii Moxham (Universidad Autónoma de Madrid, Hiszpania), Jungyoon Shin (Kyunghee University, Republika Korei) oraz Helenie Socha (Uniwersytet Warszawski, Polska).

References

- Agarwal, P. K., Bain, P. M. (2019). *Powerful teaching: Unleash the science of learning*. Jossey-Bass.
- Arends, R. (1995). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bryda, G., Jelonek, M., Worek, B. (2010). Jak skonstruować dobre narzędzie do ewaluacji jakości zajęć dydaktycznych? Refleksje praktyczne. W: W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed (red.), *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki* (s. 51–76). Kraków: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej.

- Bugaj, J. M. (2024). Czy ocena zajęć dydaktycznych ma sens? *Forum Akademickie*, 4. Pobrane z <https://forumakademickie.pl/wokol-nauki/czy-ocena-zajec-dydaktycznych-ma-sens/>
- Chyła, A. (red.). (2025). Wprowadzenie. W: A. Chyła (red.), *Metody, które działają. Przewodnik dla prowadzących zajęcia w uczelniach* (s. 9–14). Kraków: Wydawnictwa AGH.
- Ciekot, K. (2007). *Funkcje ewaluacji w zapewnianiu jakości kształcenia w uczelniach wyższych*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.
- Gerlach, R. (2011). Relacje edukacyjne osób dorosłych z perspektywy paradygmatu podmiotowego. *Edukacja ustawiczna dorosłych*, 73(2), 15–23.
- Haber, A. (red.). (2007). *Ewaluacja ex-post. Teoria i praktyka badawcza*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Juszkiewicz, I. (2022). *Rozwijanie kompetencji z zakresu szkolenia osób dorosłych*. Warszawa: Wydawnictwo ORE.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myślenie teorii o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kupisiewicz, Cz. (1996). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Larsen, C. M., Terkelsen, A. S., Carlsen, A.-M. F., Kristensen, H. K. (2019). Methods for teaching evidence-based practice: A scoping review. *BMC Medical Education*, 19, 259.
- Mazurek, E., Stępień, T. (2017). *Kompedium wiedzy koniecznej edukatora dorosłych*. Wrocław: Politechnika Wrocławska.
- Metelski, A. (2017). Satysfakcja z pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich oraz doktorantów. *Studia Oeconomica Posnaniensia*, 5(3), 86–99.
- Niemierko, B. (2013). Czy diagnostyka edukacyjna i ewaluacja w edukacji zachowują odrębność? *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 64(4), 7–19.
- Niemierko, B. (2009). *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oakley, B., Rogowsky, B., Sejnowski, T. J. (2023). *Naucz się nauczania. Praktyczne wykorzystanie osiągnięć neurobiologii*. Gliwice: Wydawnictwo Sensus.
- Politechnika Gdańska (2025). Centrum Nowoczesnej Edukacji PG. Pobrane z: <https://cne.pg.edu.pl/>
- Przybylska, E. (2011). Qualified to TEACH – profesja facilitatora w europejskiej debacie o kompetencjach edukatorów dorosłych. *Edukacja ustawiczna dorosłych*, 2(73), 110–145.
- Smulczyk, M. (2025). *Bingo dydaktyczne – narzędzie do ewaluacji metod pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich*. Sesja plakatowa. X Ogólnopolska Konferencja Dydaktyki Akademickiej „Ideatorium”. Politechnika Gdańska 6–7 czerwca 2025 r. Pobrane z: <https://event.mostwiedzy.pl/event/68/page/531-sesja-plakatowa>
- Smużewska, M., Wasielewski, K., Antonowicz, D. (2015). Niepowodzenia w studiowaniu z perspektywy uczelni i studentów. *Edukacja*, 135(4), 130–146.
- Szczepanik-Ninin, M. (2017). Ewaluacja efektów kształcenia w szkole wyższej. Rozważania dydaktyczno-pedeutologiczno-studenckie. *Tarnowskie Colloquia Naukowe*, 2, 193–212.
- Tempus Public Foundation (2025). *Profformance assessment tool*. Pobrane z: <https://tool.profformance.eu/>
- Uniwersytet Śląski w Katowicach (2023). Statut Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (tekst jednolity) [Załącznik do obwieszczenia Rektora Uniwersytetu Śląskiego z dnia 28 czerwca 2023 r.]. Pobrane z: <https://aktyprawne.us.edu.pl/d/4952/5/>

Uniwersytet Warszawski (2025). Laboratorium Wsparcia Dydaktyki na Wydziale Nauk Ekonomicznych UW. Pobrane z: <https://www.wne.uw.edu.pl/pracownik/laboratorium-wsparcia-dydaktyki>

Żeber-Dzikowska, I., Reczyńska, D., Cisło, Ł. (2012). Rola edukacji w przygotowaniu absolwentów do warunków współczesnego rynku pracy. W: A. Dudak, K. Klimkowska, A. Różański (red.), *Przygotowanie zawodowe młodych pedagogów* (s. 85–97). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Załącznik 1. Dydaktyczne bingo

***Zaznacz zachowania, które pojawiły się podczas obserwowanych zajęć.
W pustych polach wpisz to, co zaobserwowałeś, a czego nie ma na naszej liście***

Nauczyciel stworzył przyjazną atmosferę na zajęciach	Nauczyciel używał przykładów z życia codziennego związanych z tematem	Nauczyciel słucha opinii studentów	Nauczyciel powtarza materiał, gdy jest to konieczne	Nauczyciel utrzymuje uwagę grupy
Nauczyciel daje studentom wystarczająco dużo czasu na odpowiedzi	Nauczyciel udziela informacji zwrotnej lub poprawia błędy podczas ćwiczeń	Nauczyciel nie pozwala studentom łatwo się poddawać	Nauczyciel sprawia, że nauka staje się przyjemna	Nauczyciel proponuje aktywności dostępne dla wszystkich studentów
Nauczyciel motywuje studentów, aby postrzegali błędy jako naturalną część nauki	Nauczyciel zachęca do popełniania błędów jako elementu nauki	Nauczyciel wprowadza elementy humoru podczas zajęć	Nauczyciel przygotowuje studentów do pracy indywidualnej, ćwicząc najpierw podobne zadania wspólnie	Nauczyciel mówi pewnie, aby utrzymać uwagę
Nauczyciel podsumował zajęcia	Nauczyciel wyjaśnia cel zajęć	Nauczyciel sprawdza zrozumienie, zanim przejdzie dalej	Nauczyciel sprawdza zrozumienie nowego materiału	Nauczyciel prowadzi dyskusję w oparciu o studia przypadków
Nauczyciel zadaje zestaw pytań związanych z tematyką zajęć	Nauczyciel zachęca do samodzielnej pracy	Nauczyciel rozpoczyna lekcję krótkim powtórzeniem wcześniejszego materiału	Nauczyciel organizuje zajęcia poza uczelnią we współpracy z instytucją partnerską	