

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution

(CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska

<https://orcid.org/0000-0002-0952-8931> • adeliowska@aps.edu.pl

Otrzymano: 2025-07-28; Poprawiono: 2026-02-27; Przyjęto: 2026-02-28; Opublikowano on-line: 2026-08-28

Dydaktyczna zmiana, która zostaje: recenzja książki Gabrieli Pleschovej *The Long-Term Effects of Educational Development Programmes. Collaboration, Trust and Leadership*, Palgrave Macmillan, 2025, pp. 186.

Teaching Change That Endures: A Review of Gabriela Pleschová's *The Long-Term Effects of Educational Development Programmes: Collaboration, Trust and Leadership* (Palgrave Macmillan, 2025, 186 pp)

Streszczenie: Recenzja książki Gabrieli Pleschovej *The Long-Term Effects of Educational Development Programmes. Collaboration, Trust and Leadership* przedstawia wyniki badań dotyczących długofalowego wpływu programów rozwoju dydaktycznego nauczycieli akademickich. Autorka recenzji podkreśla, że trwała zmiana praktyki dydaktycznej nie zależy wyłącznie od udziału w szkoleniach, lecz przede wszystkim od wsparcia instytucjonalnego, kultury współpracy oraz relacji opartych na zaufaniu. Szczególną wartość książki stanowi identyfikacja różnych ścieżek rozwoju nauczycieli akademickich po ukończeniu programów rozwojowych oraz analiza czynników sprzyjających lub utrudniających wdrażanie innowacji dydaktycznych. Publikacja dostarcza ważnych rekomendacji dla uczelni i stanowi cenne źródło wiedzy dla osób zajmujących się rozwojem dydaktyki akademickiej.

Słowa kluczowe rozwój dydaktyczny nauczycieli akademickich, szkolnictwo wyższe, przywództwo dydaktyczne

Abstract: The review of Gabriela Pleschová's book *The Long-Term Effects of Educational Development Programmes. Collaboration, Trust and Leadership* discusses research findings on the long-term impact of educational development programmes for university teachers. The reviewer emphasizes that sustainable changes in teaching practice depend not only on participation in professional development programmes but also on institutional support, collaborative culture, and trust-based relationships. A significant contribution of the book is the identification of different developmental pathways followed by academic teachers after programme completion, as well as the analysis of factors that facilitate or hinder the implementation of teaching innovations. The publication offers valuable recommendations

for higher education institutions and provides important insights into the professional development of academic staff.

Keywords: academic staff development, higher education, educational leadership

W polskim szkolnictwie wyższym temat rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich od lat pozostaje istotnym, lecz niedostatecznie rozwiniętym obszarem działań instytucjonalnych. Jak zauważa Anna Wach-Kąkolewicz (2016), choć uczelnie deklarują dbałość o jakość kształcenia, to w praktyce rozwój kompetencji dydaktycznych jest często rozproszony, niespójny i traktowany marginalnie w stosunku do aktywności naukowej. W swoim artykule autorka analizuje funkcjonowanie Centrów Dydaktyki Akademickiej jako potencjalnych struktur wspierających nauczycieli, lecz jednocześnie podkreśla, że ich rola bywa niejasna, a działania odizolowane od strategii uczelni i potrzeb kadry. Brakuje także pogłębionych badań nad długofalowym efektem uczestnictwa nauczycieli w programach rozwoju dydaktycznego, co ogranicza możliwość ich świadomego doskonalenia. W tym kontekście książka Gabrieli Pleschovej „The Long-Term Effects of Educational Development Programmes. Collaboration, Trust and Leadership” (2025) staje się pozycją niezwykle cenną, również z perspektywy polskich instytucji. Autorka próbuje odpowiedzieć na pytania: co dzieje się z nauczycielami akademickimi po ukończeniu przez nich programów rozwoju dydaktycznego (ang. *educational development programmes*; ED)? Czy rzeczywiście wprowadzają oni trwałe zmiany w swoich działaniach dydaktycznych i w jakich warunkach mają szansę to robić?

Tematyka podjęta przez Gabrielę Pleschovą wpisuje się w szerszy nurt badań nad profesjonalizacją roli nauczyciela akademickiego, rozwijany m.in. przez takich badaczy jak Paul Ashwin (2020), Mick Healey, Abbi Flint i Kathy Harrington (2016) oraz Torgny Roxå i Katarina Mårtensson (2009). W swoich pracach podkreślają oni, że jakość nauczania w szkolnictwie wyższym nie jest wyłącznie funkcją indywidualnych umiejętności dydaktycznych, ale zależy od kontekstu instytucjonalnego, relacji społecznych oraz sposobu, w jaki uczelnie postrzegają i wspierają rozwój dydaktyki. Paul Ashwin (2020) argumentuje, że przekształcanie edukacji uniwersyteckiej wymaga od instytucji jasnego określenia, czym jest dobra edukacja i jak ma się ona do celów społecznych uczelni. Zwraca uwagę, że nauczyciele akademicy potrzebują przestrzeni do refleksji nad tym, jak ich nauczanie kształtuje rozumienie świata przez studentów, co wymaga podejścia znacznie szerszego niż tylko przekaz treści. Healey, Flint i Harrington (2016) koncentrują się na idei partnerstwa ze studentami w procesie nauczania i uczenia się. W ich ujęciu, jakość kształcenia poprawia się wtedy, gdy studenci są aktywnymi współtwórcami wiedzy, a nie biernymi odbiorcami. Wymaga to jednak instytucjonalnego zaangażowania i kultury wspierającej eksperymentowanie oraz współpracę w środowisku dydaktycznym. Z kolei Roxå i Mårtensson (2009) pokazują, że nauczyciele akademicy podejmują zmiany w swojej praktyce dydaktycznej przede wszystkim wtedy, gdy funkcjonują w ramach znaczących sieci społecznych (ang. *significant networks*),

czyli zaufanych relacji z innymi osobami, które umożliwiają wymianę idei, refleksję i wzajemne wsparcie. W ich ujęciu zmiana dydaktyczna jest procesem relacyjnym, a nie indywidualnym wynikiem uczestnictwa w formalnych szkoleniach. Autorzy dowodzą, że choć te rozmowy odbywają się poza oficjalnym obiegiem, to właśnie one, prowadzone w zaufaniu, w niewielkich, znaczących sieciach, stymulują refleksję, uczenie się i rozwój koncepcji nauczania. Z ich ustaleń również wynika, że wspierająca kultura instytucjonalna sprzyja powstawaniu i utrzymywaniu takich sieci.

W tym świetle książka Pleschovej stanowi istotne empiryczne potwierdzenie tych koncepcji. Pokazuje bowiem, że trwała zmiana dydaktyczna nie zachodzi w oderwaniu od środowiska pracy nauczyciela akademickiego, przeciwnie, zależy od wsparcia instytucji, zaufania ze strony przełożonych, możliwości współpracy oraz obecności wspólnot uczących się praktyków. Tym samym książka wpisuje się w rosnące przekonanie, że profesjonalizacja nauczania akademickiego nie może być rozumiana jako indywidualny wysiłek, lecz jako proces organizacyjny i kulturowy, wymagający świadomego zarządzania zmianą. Zmiana w nauczaniu, jak argumentuje Autorka, nie jest procesem jedynie technicznym, ale głęboko osadzonym w wartościach, tożsamości zawodowej i strukturze organizacyjnej uczelni. W tym sensie książka oferuje strategiczną wizję rozwoju dydaktyki jako elementu transformacji instytucjonalnej.

Monografia składa się z pięciu części. W pierwszej Pleschová przedstawia teoretyczne ramy refleksyjnego i skoncentrowanego na studencie nauczania (ang. *student-centered approach*) oraz projekt swoich badań, których celem było uchwycenie długoterminowego wpływu programów rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich (ED) prowadzonych na uczelniach w Austrii (Central European University, CEU, uczelnia o profilu międzynarodowym, pierwotnie zlokalizowana w Budapeszcie, obecnie działająca w Wiedniu), Czechach (Masaryk University MU, Brno), na Słowacji (Slovak Academy of Sciences, SAS, Bratysława) oraz w Wielkiej Brytanii (Nottingham Trent University, NTU, Nottingham). Każda z tych instytucji oferowała programy ED oparte na zbliżonych założeniach (m.in. nauczanie zorientowane na studencie, refleksyjna praktyka, komponenty mentorskie lub coachingowe). Dobór przypadków miał charakter celowy i strategiczny, uwzględniono bowiem instytucje o podobnych założeniach programowych, ale działające w zróżnicowanych kontekstach organizacyjnych i systemowych. Taki dobór instytucji umożliwił analizę znaczenia programów rozwoju dydaktycznego (ED) w zróżnicowanych warunkach organizacyjnych, kulturowych i systemowych. Szczególnie interesujące jest zestawienie uniwersytetu z Wielkiej Brytanii, a zatem kraju o ugruntowanych tradycjach doskonalenia dydaktyki akademickiej z uczelniami z regionu Europy Środkowo-Wschodniej, które dopiero budują swoją pozycję w globalnym obiegu akademickim, często mierząc się z ograniczonymi zasobami i brakiem systemowego wsparcia dla dydaktyki.

Część druga książki zawiera cztery studia przypadku, które pełnią nie tylko funkcję ilustracyjną, ale również analityczną. Każde z nich osadza program rozwoju dydaktycznego w konkretnym środowisku instytucjonalnym. Struktura tej części oparta jest na spójnym schemacie opisu, co ułatwia porównania między przypadkami i pozwala dostrzec zarówno podobieństwa, jak i kontekstowe różnice.

Mimo że Autorka analizuje cztery uczelnie z Europy Środkowej i Zachodniej, można mieć wątpliwości, czy wybrane przypadki rzeczywiście odzwierciedlają pełne spektrum instytucjonalnych uwarunkowań obecnych w globalnym szkolnictwie wyższym. W analizie zabrakło m.in. przykładów uczelni o wyraźnym profilu technicznym, instytucji funkcjonujących w krajach o bardziej rynkowym modelu edukacji wyższej (np. w Stanach Zjednoczonych czy Australii), a także szkół wyższych działających w systemach o ograniczonych zasobach. Choć książka podejmuje ważny temat zmiany dydaktycznej w czterech krajach, nie poświęca wystarczającej uwagi systemowym różnicom między nimi, takim jak status zawodowy nauczycieli akademickich (np. w Wielkiej Brytanii w porównaniu do krajów Europy Środkowo-Wschodniej), zróżnicowane polityki instytucjonalne czy modele zarządzania uczelniami. W efekcie może powstać wrażenie, że czynniki sprzyjające oraz bariery we wdrażaniu zmiany dydaktycznej mają charakter uniwersalny, podczas gdy w rzeczywistości ich waga i znaczenie są silnie zależne od lokalnego kontekstu. Taki dobór przypadków wynikał zapewne nie tylko z decyzji koncepcyjnych, ale również z realnych możliwości badawczych, obejmujących zarówno dostęp do danych, jak i ograniczenia czasowe czy organizacyjne.

Autorka łączy dane ilościowe i jakościowe, korzystając z wywiadów, ankiet i analizy dokumentów, dzięki temu uzyskuje wielowymiarowy obraz zmiany dydaktycznej, obejmujący zarówno deklaratywne postawy nauczycieli akademickich, jak i konkretne przykłady wdrażanych przez nich rozwiązań dydaktycznych. Badanie obejmowało pięć typów danych: 1. wywiady z absolwentami programów ED – łącznie przeprowadzono 19 wywiadów pogłębionych (po 4-5 na uczelni), z osobami, które ukończyły programy od 5 do 12 lat wcześniej; 2. kwestionariusze wstępne – wykorzystane do zebrania danych o bieżących obowiązkach dydaktycznych, typie prowadzonych zajęć, roli nauczyciela w kursie i liczbie studentów; 3. materiały dydaktyczne – uczestnicy przekazali aktualne sylabusy lub opisy modułów, które były analizowane przed rozmowami, co pozwoliło osadzić wywiady w kontekście rzeczywistej praktyki dydaktycznej; 4. wywiady z współpracownikami – rozmowy z koleżankami i kolegami wskazanymi przez nauczycieli akademickich jako osoby znające ich styl pracy dydaktycznej (łącznie 15 wywiadów); 5. analiza kontekstu instytucjonalnego – prowadzona na podstawie *desk research*, obejmowała przegląd polityk uczelni dotyczących nauczania, systemów wsparcia i mechanizmów uznania osiągnięć dydaktycznych. Choć zrozumiałe jest, że badanie koncentrowało się na ścieżkach rozwoju nauczycieli akademickich jako uczestników programów doskonalenia dydaktycznego, to całkowite pominięcie perspektywy studentów, jako bezpośrednich odbiorców procesu nauczania, stanowi pewne ograniczenie

analizy. Co prawda studenci nie zawsze mają możliwość porównania stylu pracy wykładowcy przed i po udziale w programie, jednak ich doświadczenia i opinie mogłyby dostarczyć cennej informacji o tym, jak postrzegają jakość nauczania, zaangażowanie prowadzących czy atmosferę i strukturę zajęć.

Na szczególną uwagę zasługuje trzecia część książki, w której Autorka, na podstawie zebranych danych empirycznych, identyfikuje cztery główne „ścieżki rozwoju” nauczycieli akademickich po ukończeniu programów rozwoju dydaktycznego (ED). Typologia ta obejmuje:

1. Pragmatycznych nauczycieli (*the pragmatic teacher path*), którzy wdrażają wybrane elementy podejścia skoncentrowanego na studencie, ale w ograniczonym zakresie i dostosowują je do realiów instytucyjnych;
2. Entuzjastycznych innowatorów (*the enthusiastic student-centred innovator path*), mocno zaangażowanych w rozwój dydaktyczny i konsekwentnie wdrażających nowe strategie nauczania;
3. Oddanych, lecz sfrustrowanych dydaktyków (*the dedicated teacher frustrated with their institution path*), którzy mimo motywacji napotykają na istotne bariery instytucjonalne ograniczające ich działania;
4. „Nawróconych” nauczycieli-badaczy dydaktyki (*the converted teacher-centred scholar path*), łączących praktykę dydaktyczną z refleksją i zaangażowaniem w badania nad nauczaniem akademickim.

Proponowana przez Pleschovą typologia pełni nie tylko funkcję opisu, ale może stanowić również użyteczne narzędzie diagnostyczne. Ułatwia analizę zróżnicowanych reakcji nauczycieli na udział w programach ED i pozwala zrozumieć, dlaczego niektórzy wdrażają trwałe zmiany w swojej praktyce dydaktycznej, podczas gdy inni, mimo początkowego zaangażowania, powracają do utrwalonych schematów. Takie podejście może wspierać projektowanie bardziej adekwatnych działań rozwojowych, lepiej dopasowanych do rzeczywistych potrzeb, ograniczeń i możliwości różnych grup nauczycieli akademickich.

Co istotne, Pleschová nie ogranicza się do opisu zaobserwowanych zmian, lecz podejmuje próbę zrozumienia mechanizmów, które wpływają na ich trwałość, zarówno tych wspierających, jak i hamujących.

W czwartej części książki Autorka identyfikuje instytucjonalne i środowiskowe czynniki sprzyjające bądź hamujące wdrażanie oraz utrzymywanie zmiany dydaktycznej. Wśród barier wskazuje m.in. na niską rangę dydaktyki w porównaniu z działalnością naukową, przeciążenie obowiązkami badawczymi, a także brak systemowych mechanizmów zachęcających do rozwijania kompetencji pedagogicznych. Jednocześnie podkreśla znaczenie warunków sprzyjających zmianie, takich jak współpraca dydaktyczna, tworzenie wspólnot praktyków czy relacje oparte na zaufaniu między nauczycielami a przełożonymi. Takie ujęcie pozwala postrzegać rozwój dydaktyczny nie jako wyłącznie indywidualny wybór, lecz jako proces głęboko zakorzeniony w strukturze organizacyjnej uczelni i jej kulturze instytucjonalnej. Właśnie w tym szerszym, instytucjonalnym kontekście szczególnego

znaczenia nabierają koncepcje opisujące nowe formy funkcjonowania pracowników uczelni. Ustalenia Pleschowej korespondują z koncepcją tzw. *third space* w szkolnictwie wyższym, rozwijaną przez Celię Whitchurch (2008, 2013). Według tej koncepcji, w uniwersytetach coraz częściej pojawiają się role hybrydalne. Chodzi o osoby, które funkcjonują na styku struktur akademickich i administracyjnych, nie wpisując się w tradycyjny podział na „naukowców” i „administrację”. Do tej kategorii należą m.in. edukatorzy akademicki, liderzy dydaktyki czy specjaliści ds. rozwoju nauczania, których działalność obejmuje zarówno formalne mechanizmy organizacyjne, jak i nieformalne działania wspierające jakość kształcenia. Whitchurch opisuje ich jako brokerów, czyli pośredników między różnymi grupami interesariuszy w uczelni (np. nauczycielami, studentami, władzami, zespołami ds. zapewniania jakości), którzy dzięki elastyczności i kompetencjom komunikacyjnym inicjują zmiany kulturowe i organizacyjne. W tym sensie koncepcja *third space* dobrze oddaje pozycję wielu nauczycieli akademickich, którzy ukończyli programy rozwoju kompetencji dydaktycznych, a których ścieżki rozwoju zawodowego opisała Pleschová. Jej badania pokazują, że osoby te często działają poza strukturą władzy formalnej, ale jednocześnie wywierają realny wpływ na praktyki dydaktyczne, budując wspólnoty praktyków, wspierając kolegów i promując innowacje dydaktyczne.

Autorka koncentruje się na trzech kluczowych kategoriach analitycznych: współpracy, zaufaniu i przywództwie dydaktycznym. Z perspektywy teorii organizacyjnych oraz teorii uczenia się w miejscu pracy, takich jak koncepcja usytuowanego uczenia się (Billett, 2001) oraz model uczenia się nieformalnego w pracy zawodowej (Eraut, 2004), są to niezbędne warunki sprzyjające nie tylko skutecznemu wdrażaniu innowacji dydaktycznych, ale także ich trwałości, rozprzestrzenianiu się i osadzeniu w strukturach uczelni. Stephen Billett (2001) argumentuje, że uczenie się w miejscu pracy nie zachodzi w izolacji, lecz jest w dużej mierze wynikiem możliwości uczestnictwa w społecznych praktykach zawodowych, takich jak współpraca z bardziej doświadczonymi współpracownikami, obserwacja, dialog i wspólne rozwiązywanie problemów. Z kolei Michael Eraut (2004) wskazuje, że relacje oparte na zaufaniu i wzajemnym szacunku są kluczowe dla tego, by pracownicy dzielili się wiedzą i angażowali się w rozwój. W środowisku akademickim oznacza to, że nauczyciele chętniej podejmują refleksję nad własnym nauczaniem i eksperymentują z nowymi metodami, o ile towarzyszy temu poczucie bezpieczeństwa oraz realne wsparcie instytucjonalne i środowiskowe. W tym świetle ustalenia Pleschowej są szczególnie istotne. Pokazuje ona, że programy ED nie mogą być redukowane do technicznego przekazu narzędzi dydaktycznych, ani traktowane jako jednorazowe „szkolenie z nauczania”. Ich realna skuteczność zależy od osadzenia w kulturze organizacyjnej, która ceni nauczanie jako wartość, zachęca do współpracy i tworzy przestrzeń do dzielenia się wiedzą oraz wspólnego rozwiązywania problemów dydaktycznych. Kiedy nauczyciele mają możliwość współpracy z innymi, prowadzenia „rozmów o nauczaniu” (ang. *teaching conversations*), a także rozwijania zaufanych relacji z przełożonymi, rośnie nie tylko ich motywacja, ale także zdolność

do odgrywania roli liderów dydaktycznych, co może prowadzić do trwałej zmiany praktyk edukacyjnych w całej instytucji. Są to niezwykle cenne refleksje z punktu widzenia kadry zarządzającej uczelni, w tym dyrektorów instytutów, dziekanów oraz osób odpowiedzialnych za politykę jakości kształcenia. Pokazują one, że budowanie środowiska sprzyjającego otwartemu dialogowi i wzajemnemu zaufaniu nie tylko wspiera indywidualny rozwój nauczycieli akademickich, ale może również stać się impulsem do szerszej zmiany organizacyjnej prowadzącej do podniesienia jakości kształcenia na poziomie całej jednostki czy wydziału.

W zakończeniu książki Pleschová przedstawia konkretne rekomendacje dla instytucji oferujących programy rozwoju dydaktycznego. Zwraca uwagę, że skuteczność takich programów nie powinna być oceniana wyłącznie przez pryzmat ich struktury czy treści, ale również przez to, czy uczelnie potrafią stworzyć warunki umożliwiające utrwalenie i rozwijanie kompetencji nabytych przez uczestników. Wśród kluczowych wniosków pojawiają się m.in. potrzeba realistycznego podejścia do obciążeń pracowników, rozwijania kultury współpracy i dzielenia się wiedzą, doceniania jakości nauczania oraz budowania relacji opartych na zaufaniu. Pleschová zwraca też uwagę na konieczność dalszego wspierania nauczycieli akademickich – absolwentów programów ED poprzez mentoring, ofertę szkoleń uzupełniających czy formalne uznanie ich roli jako liderów dydaktycznych. Z jej analiz wynika, że w wielu przypadkach to nie same programy są problemem, lecz brak instytucjonalnych mechanizmów, które pozwalałyby ich efektem przetrwać próbę czasu. Tym samym książka kieruje uwagę czytelnika nie tylko na nauczycieli akademickich, lecz również na odpowiedzialność instytucji w zakresie tworzenia środowiska sprzyjającego trwałej zmianie dydaktycznej.

Książka wyraźnie akcentuje rolę zaufania i współpracy w zespołach akademickich jako warunku trwałej zmiany dydaktycznej. W polskim kontekście, gdzie struktury uczelni są silnie sformalizowane, a relacje między pracownikami bywają słabe, wdrażanie takiej kultury wymaga nie tylko zmiany mentalności i systemu zarządzania, lecz także realnego wsparcia dla oddolnych inicjatyw edukacyjnych. W świetle aktualnych działań w obszarze zapewniania jakości kształcenia, w tym wymogów stawianych przez Polską Komisję Akredytacyjną, uczelnie w Polsce coraz częściej zobowiązane są do dokumentowania działań wspierających rozwój dydaktyczny kadry. Książka Pleschovej może stanowić cenną inspirację, jak budować te działania w sposób autentyczny i transformacyjny, a nie jedynie formalny czy podporządkowany wymaganiom audytowym. To pozycja obowiązkowa dla osób projektujących programy rozwoju nauczycieli akademickich, uczelnianych decydentów oraz badaczy zajmujących się dydaktyką szkolnictwa wyższego. Dzięki wnikliwej analizie danych empirycznych, wzbogaconej osadzeniem w literaturze przedmiotu, Autorka oferuje wgląd w to, co rzeczywiście decyduje o trwałości i skuteczności programów rozwoju dydaktycznego w perspektywie długofalowej. Książka będzie także wartościową lekturą dla osób zaangażowanych w organizowanie i projektowanie programów rozwoju dydaktycznego nauczycieli akademickich, ponieważ

ukazuje nie tylko potencjalny wpływ takich inicjatyw, ale również konkretne mechanizmy instytucjonalne, które mogą ten wpływ wzmacniać lub osłabiać.

Oświadczenia

Finansowanie badań: Niniejsza publikacja nie otrzymała żadnego zewnętrznego wsparcia finansowego.

Oświadczenie właściwej komisji etycznej: Nie dotyczy.

Oświadczenie o dostępności danych: Nie dotyczy.

Oświadczenie dotyczące narzędzi sztucznej inteligencji: Autorka oświadcza, że w przygotowaniu niniejszego manuskryptu nie wykorzystano żadnych narzędzi sztucznej inteligencji.

Podziękowania: Nie dotyczy.

Konflikt interesów: Nie dotyczy.

Bibliografia

- Ashwin, P. (2020). *Transforming university education: A manifesto*. Bloomsbury Academic.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Allen & Unwin.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>.
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. Higher Education Academy.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks: Exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547–559. <https://doi.org/10.1080/03075070802597200>.
- Wach-Kąkolewicz, A. (2016). Centrum dydaktyki akademickiej jako katalizator rozwoju kompetencji do nauczania. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 2(109), 85–100.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377–396. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x>.
- Whitchurch, C. (2013). *Reconstructing identities in higher education: The rise of third space professionals*. Routledge.