



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Jak nas widzą studenci? Umiejętności interpersonalne nauczycieli akademickich w opinii studentów

Author: Jarosław Polak

Citation style: Polak Jarosław. (2014). Jak nas widzą studenci? Umiejętności interpersonalne nauczycieli akademickich w opinii studentów W: B. Kozusznik, J. Polak (red.), "Uczyć z pasją : wskazówki dla nauczycieli akademickich" (s. 9-31). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).





Jarosław Polak

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Pedagogiki i Psychologii

**Jak nas widzą studenci?
Umiejętności interpersonalne
nauczycieli akademickich
w opinii studentów**

1. Wprowadzenie

Jakie uwagi i zastrzeżenia mają studenci do pracy nauczycieli akademickich w obszarze naszych kompetencji społecznych? Co w sposobie uczenia ułatwia im przyswajanie przekazywanej przez nas wiedzy, a co utrudnia lub wręcz uniemożliwia to zadanie? Jak udaje nam się spełniać podstawowe wymagania warunkujące efektywną pracę z drugim człowiekiem, czyli nawiązanie z nim dobrej, konstruktywnej relacji, komunikacji i współpracy? Jako nauczyciele nie zawsze mamy odwagę lub możliwość by o to zapytać. Mamy wprawdzie do dyspozycji dane z ankiet, w których oceniają nas studenci. Bywają one bardzo pomocne, ale dotyczą zwykle kwestii ujmowanych bardzo ogólnie lub w sposób techniczny i nie zawsze dają one pełny obraz tych obszarów pracy nauczycieli, które mogą być istotne z punktu widzenia budowania relacji ze studentami¹. Nie dają one również syntetycznego obrazu sytuacji, ponieważ ich celem jest zwykle ocena pojedynczych nauczycieli.

W poniższym tekście przedstawione zostaną wyniki badań studentów dotyczących oceny jakości pracy nauczycieli akademickich, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności społecznych (często zwanych również umiejętnościami interpersonalnymi)². Dane zebrane zostały w Uniwersytecie Śląskim w ramach jednego z zadań projektu Uniwersytet Partnerem Gospodarki Opartej na Wiedzy (UPGOW) w latach 2008–2009 współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Badania, z jednej strony miały na celu diagnozę sytuacji, to znaczy ustalenie największych problemów związanych z umiejętnościami interpersonalnymi nauczycieli wpływających na jakość nauczania. Z drugiej strony służyły one przygotowaniu szkoleń rozwijających umiejętności interpersonalne dla pracowników akademickich Uniwersytetu Śląskiego. Szkolenia te odbywały się w 2009 i 2010 roku. Objętych nimi zostało 250 nauczycieli akademickich. Samymi badaniami objętych zostało 255 studentów 6 wydziałów o profilu

¹ Przykładowo ankieta, za pomocą której oceniani są wykładowcy w Uniwersytecie Śląskim zawiera tylko 6 kategorii (organizacja zajęć, komunikatywność, interaktywność, terminowość i dostępność, kryteria oceny, postawa wobec studentów). Taka oszczędna konstrukcja ankiety jest zrozumiała, nie pozwala jednak na szczegółowe wskazanie, jakie konkretnie zachowania w codziennej pracy wpływają na taką a nie inną ocenę w danej kategorii.

² Badania te zostały szerzej omówione w książce B. KOŻUSZNIK, J. POLAK: *Dobrze uczyć* (Katowice: WW, 2011) w artykule Jarosława POLAKA pt. *Podnoszenie kompetencji kadry akademickiej w praktyce*. W niniejszym artykule badania zostały opracowane w sposób bardziej zwięzły, co — jak mam nadzieję — uczyni je łatwiej przyswajalnymi.

matematyczno-przyrodniczym (to ich dotyczył projekt UPGOW); dane zostały zebrane za pomocą ankiet, których wypełnienie było dobrowolne i anonimowe. Ankieterzy pracujący w ramach projektu za zgodą Dziekanów i przy współpracy z dziekanatami wybranych wydziałów rozdawali ankiety studentom podczas zajęć.

Pojęcia umiejętności i kompetencji społecznych bywają używane zamiennie, jednak zasadne jest ich rozróżnienie. Definicję umiejętności społecznych i kompetencji społecznych przyjmuję za Karen Bierman i Stephenem Erathem³. Autorzy definiują umiejętności społeczne jako konkretne zachowania osób w odpowiedzi na daną sytuację społeczną, wykorzystujące nabyte wcześniej umiejętności i wiedzę. Efektem wykorzystania tych umiejętności jest skuteczne osiąganie celów społecznych poprzez działania pożądane i akceptowane społecznie oraz unikanie działań nieakceptowanych. Podejmowanie działań nieakceptowanych przez otoczenie będzie zatem oznaką niskich umiejętności społecznych lub ich braku. Natomiast kompetencje społeczne to pojęcie o charakterze genetycznym, które odnosi się do poznawczych, emocjonalnych, osobowościowych struktur (cech, predyspozycji), które warunkują możliwość nabywania i przyczyniają się do właściwego wykorzystania umiejętności społecznych, czyli adekwatnego (to jest akceptowanego przez odbiorców i dzięki temu skutecznego działania) w danym środowisku społecznym. Kompetencje społeczne są oczywiście nabywane w toku rozwoju indywidualnego i największe znaczenie dla ich kształtu ma dzieciństwo, a w życiu dorosłym ich zmiana jest mocno ograniczona, choć możliwa. Umiejętności społeczne poddają się dość łatwemu kształceniu, o ile dana osoba posiada pewien potencjał kompetencji społecznej.

Można zadać pytanie czy płynące z badań wnioski dotyczą nauczycieli wszystkich wydziałów — nie tylko matematyczno-przyrodniczych — są specyficzne dla Uniwersytetu Śląskiego, czy może obrazują sytuację innych uniwersytetów w Polsce? Odpowiedź jest negatywna. Wnioski z badań powinny ograniczać się wyłącznie do opisanej powyżej grupy. Patrząc na to z nieco innej, mniej uzasadnionej metodologicznie perspektywy, rozmowy ze studentami, lektura doniesień prasowych oraz literatury dotyczącej nauczania akademickiego w Polsce sugerują, że główne bolączki związane z pracą nad umiejętnościami społecznymi wydają się w jakiejś mierze podobne do siebie w pracy wszystkich nauczycieli akademickich. Myślę zatem, że warto się przyjrzeć wynikom tych badań.

³ K.L. BIERMAN, S.A. ERATH: *Promoting Social Competence in Early Childhood: Classroom Curricula and Social Skills Coaching Programs*. In: *Blackwell Handbook on Early Childhood Development*. Eds. K. McCARTNEY & D. PHILLIPS. Malden: Blackwell, 2006, s. 595–615.

Ocenianie wykładowców przez studentów nazywane jest przez niektórych akademików „zgubnym obyczajem”, ponieważ mija się ono z istotą relacji „mistrz-uczeń”. I jest w tym sporo racji. Prezentacja wyników tych badań ma na celu — mimo wszystko — umożliwienie nauczycielom akademickim konfrontację swoich wyobrażeń z tym, jak studenci w rzeczywistości odbierają i oceniają ich umiejętności społeczne oraz ich wpływ na prowadzone zajęcia. Można mieć nadzieję, że refleksja nad sposobem w jaki realizujemy nasze zadania dydaktyczne przyczyni się do jego poprawienia, a tam gdzie to konieczne — radykalnej zmiany. Lepiej jest wiedzieć, jak jesteśmy oceniani przez studentów, niż nie wiedzieć. Jest źle, gdy nauczyciele akademicy twierdzą, że kwestia poziomu umiejętności społecznych ich nie dotyczy. Równie źle jest wtedy, gdy mają w tym zakresie deficyty i jednocześnie sądzą, że nie mają one wpływu na sposób, w jaki uczą i jak definiują swoją rolę nauczyciela akademickiego.

Robert M. Pirsig w swej książce *Zen i sztuka oporządzania motocykla*⁴ zastanawia się nad konsekwencjami sytuacji, w której studenci na początku zajęć uzyskaliby od nauczyciela zapewnienie, że otrzymają na zakończenie taką ocenę, jakiej będą sobie życzyli. Jak wielu studentów pojawiałoby się na zajęciach? Wizja pustej sali wykładowej lub sali, na której obecnych jest mała grupka osób, które przyszły tylko z poczucia przyzwoitości lub z powodu braku lepszych zajęć musi wzbudzać nieprzyjemne odczucia. Wśród nich z dużą pewnością znajduje się też lęk. Oczywiście powodem absencji mogłaby być trudna w odbiorze treść wykładu (co również wymagałoby chyba refleksji). Wydaje się jednak bardziej prawdopodobnym, że to sposób jego prowadzenia jest czynnikiem, który spowodowałby taką sytuację. W najgorszym razie oba na raz. Niemal pewne jest jednak, że nawet najwybitniejszy przedstawiciel swojej dziedziny, pewien swojej wartości jako naukowca i specjalisty, poczuje nieprzyjemne emocje i będzie taką sytuację sobie jakoś tłumaczył, by ochronić swoją samoocenę. Byłoby idealnie, gdyby postanowił zmienić swój sposób postępowania, natomiast tragiczną okazałaby się sytuacja, gdyby postanowił przymusić studentów do obecności na zajęciach. Niestety niski poziom umiejętności społecznych często jest rekompensowany arogancją, ukrytą lub jawną przemocą⁵.

⁴ R.M. PIRSIG: *Zen i sztuka oporządzania motocykla: rozprawa o wartościach*. Przeł. A. SITKOWSKI. Poznań: Rebis, 1994.

⁵ B.H. SPITZBERG, W.R. CUPACH: *The State of the Art of Stalking: Taking Stock of the Emerging Literature*. „Aggression and Violent Behavior” 2007, Vol. 12(1), s. 64–86.

2. Trzy obszary umiejętności społecznych

Punktem wyjścia dla uporządkowania sposobu badania studenckiej oceny umiejętności społecznych wśród wykładowców było przyjęcie, że dla wysokiej jakości i skuteczności nauczania kluczowe są trzy obszary: „motywowanie studentów”, „przekazywanie wiedzy” oraz „oceniając”⁶. Jak łatwo zauważyć, układają się one w pewien logiczny ciąg. Opinie na temat umiejętności społecznych i oczekiwań studentów względem nich pozyskane zostały w ramach tych trzech obszarów. Jak wspomniałem, przez umiejętność społeczną rozumiem konfigurację zachowań wiedzy i postaw pozwalającą osiągać właściwy dla niej zamierzony cel. Dla przykładu, osoba posiadająca umiejętność puszczania latawców będzie skutecznie puszczać latawce, przy czym wraz ze wzrostem umiejętności skuteczność ta rośnie i staje się coraz mniej zależna od okoliczności. Choć praca nauczyciela akademickiego jest zajęciem nieporównywalnie trudniejszym i bardziej złożonym niż puszczanie latawców, analogia ta pozostaje wystarczająco dobrym przykładem.

Obszar pierwszy to **motywowanie słuchaczy**. Jest on absolutnie podstawowy, gdy mówimy o nauczaniu osób dorosłych. Dzieci i młodzież objęte są obowiązkiem szkolnym, więc zwyczajowo (choć błędnie) sądzi się, że one „muszą się uczyć” i to wystarczy zamiast motywacji wewnętrznej⁷. Ze studentami nie jest tak prosto. Jak w przykładzie Pirsiga, widok pustej sali wykładowej lub sali pełnej przymuszonych możliwą karą studentów nie jest wcale rzadki. Oczywiście regulamin studiów jasno mówi, że na zajęciach studenci mają obowiązek być, a na wykładach już nie. Są jednak wykładowcy, którzy psują akademickie obyczaje i zmuszają studentów do obecności na wykładach. Moim zdaniem obyczaj ten jest przeżytkiem, ale w wielu dyscyplinach akademickich typowy wykład też nim jest. Efektem skutecznego działania na polu motywowania jest to, że studenci chcą przychodzić i pozostawać na zajęciach, a ich uwaga skupia się na tym, co dzieje się w trakcie zajęć. Zainteresowanie samymi zajęciami, sposobem ich realizacji może owocować zainteresowaniem przedmiotem – studenci zadają pytania, chcą poszerzyć wiedzę, czasem proszą o dodatkową literaturę. Zmotywowane osoby podejmują dyskusje na tematy poruszane podczas zajęć. Poszukują nowych informacji, formułują i wyjaśniają swoje wątpliwości. Studenci angażują się przy rozwiązywaniu problemów i przygotowywaniu zadań,

⁶ Początkowo przyjęto pięć takich obszarów. W trakcie analizy danych okazało się, że lepiej jest je zredukować do trzech.

⁷ Por. artykuł w niniejszym tomie: D. GRABOWSKI: *Jak motywować studentów? Próba udzielenia odpowiedzi w świetle teorii autodeterminacji Richarda Ryana i Edwarda Deci'ego*.

chętnie podejmują dyskusję, dzielą się wiedzą i wyrażają swoje opinie. Wysoki poziom umiejętności społecznych w tym obszarze oznacza też umiejętność wykorzystania procesów grupowych w podnoszeniu efektywności nauczania. Niezawodnym, choć nie zawsze skutecznym sposobem podnoszenia motywacji w grupach jest wywołanie chęci rywalizacji. Z drugiej strony ożywianie ducha współpracy i porozumienia też przynosi dobre efekty. Ważne dla podtrzymania wysokiej motywacji do studiowania jest działanie w taki sposób, by studenci mieli jasność, co do celu, formy i przebiegu zajęć. Oznacza ona też umiejętność tworzenia programów zajęć oraz wyznaczania celów dydaktycznych. Zaplanowane tematy zostają poruszone podczas zajęć w stopniu wystarczającym do ich zrozumienia. Zajęcia odbywają się we właściwym czasie, a w czasie semestru przewidziane są i ustalone sprawdziany, kolokwia. Inne efekty wysokich umiejętności w tej dziedzinie to sprawne i rzeczowe kierowanie pracami badawczymi realizowanymi przez studentów oraz efektywne wykorzystanie czasu studentów.

Drugi obszar umiejętności dotyczy **przekazywania wiedzy**. Osoba kompetentna w tym obszarze potrafi w sposób zrozumiały i łatwy w odbiorze komunikować treści zajęć. Potrafi także przygotować różne formy prezentacji treści zajęć oraz przygotować materiały dydaktyczne o optymalnej ilości informacji. Zna różne formy dydaktyczne (np. według modelu *Experiential Learning*, metody aktywizujące) metody pracy indywidualnej i grupowej. Zna i potrafi zastosować metody i techniki przekazywania wiedzy w czasie ćwiczeń, laboratoriów, seminariów, konwersatoriów, wykładów itd. Przekazywaną wiedzę potrafi ilustrować przykładami. Sprawnie posługuje się technikami multimedialnymi i wykorzystuje je w trakcie zajęć. Wiedza egzekwowana jest w sposób adekwatny do przekazywanych informacji. Wykładowca umie stworzyć w grupie warunki pozwalające efektywnie prowadzić wykład lub inne zajęcia. Kompetentny w tej dziedzinie prowadzący zajęcia w świadomy sposób kreuje swój wizerunek, który nie kłóci się z jego rolą, ale sprzyja osiągnięciu celów dydaktycznych. Posiada umiejętność komunikacji jednokierunkowej, dwukierunkowej, moderowania i uczestnictwa w dyskusjach. Wypowiada się starannie, płynnie i w sposób układający się w logiczną całość. Unika nadmiernych dygresji. Treść zajęć przekazuje w sposób ułatwiający ich zrozumienie i uwzględniający różnorodność oczekiwań, możliwości poznawczych i zaangażowanie słuchaczy z przestrzeganiem obowiązujących norm społecznych. Posiada umiejętność udzielania informacji zwrotnej, potrafi też słuchać i przyjmować informację zwrotną. Sprawnie posługuje się elektronicznymi i wirtualnymi narzędziami komunikacji ze studentami unikając pułapek zakłócających obustronną komunikację (np. nie przecenia „siły” PowerPointa, używa

rozsądnie i z pewnymi ograniczeniami zwykły e-mail⁸, www, platformy e-learningowej). Obecne oczekiwania i wiedza studentów w tym obszarze mogą znacznie przewyższać umiejętności i wiedzę wykładowców.

Trzeci obszar — **ocenie** — dotyczy umiejętności weryfikacji skuteczności nauczania i udzielania informacji zwrotnej. Kompetentny nauczyciel potrafi ocenić poziom zrozumienia swoich komunikatów wśród studentów oraz umie przygotować i użyć różnych rodzajów testów wiedzy i umiejętności. Potrafi także formułować komunikaty oceniające w formie zachęcającej do podnoszenia przez studentów poziomu wiedzy i zaangażowania w jej zdobywanie. Udzielając informacji zwrotnej, nie krytykuje osób, tylko zachowania i ich efekty. Studenci mają jasność, co do nagród i kar, jakie mogą ich spotkać za spełnienie wymagań prowadzącego. Stosowane kryteria są niezmiennie i obiektywne. Rodzi to naturalnie pytanie, czy ocena nauczyciela może być obiektywna? Trzeba przyjąć, że powinna ona zbliżać się do obiektywnej, a więc takiej postaci, jaką przyjąłaby, gdyby oceniał ktoś niezależny, posiadający wszystkie informacje i nieograniczoną ilość czasu. Są to dla decydenta warunki idealne, ale wcześniej ustalone kryteria i standardy oceny są konieczne. Doświadczenie uczy, że nigdy nie można ich uznać za skończone, a praktyka oceniania szybko wskazuje ich słabe strony, które warto poprawiać. Ważne jest by zachować niezmiennosć kryteriów ocen w trakcie trwania danego przedmiotu. Studenci bardzo często podnoszą kwestię sprawiedliwego i konsekwentnego oceniania i zwykle pozostaje to sprawą nie do końca rozwiązana. Najtrudniejszą sztuką w tym obszarze jest uczenie studentów realistycznej i adekwatnej samooceny. Nawet ze wszech miar słusznie postawiona ocena niedostateczna przyniesie niewielki pożytek (jako wskazówka, że potrzebny jest większy wysiłek), gdy nie spotka się z akceptacją osoby ocenianej. Zdarzyło mi się nie raz spotkać ze studentami dumnymi ze swego plagiatu czy ściągniętej od innych pracy. Godny naśladowania przykład, jak tę trudną sztukę realizować znaleźć można w *Ostatnim wykładzie* Randy'ego Pauscha⁹, który twierdzi, że zdolność do rzetelnej samooceny jest dla niego jednym z najważniejszych celów kształcenia akademickiego.

⁸ Zob. A. WACH-KĄKOLEWICZ: *Umiejętność samoregulowanego uczenia się i przedsiębiorczość a postawy studentów wobec zdobywania wiedzy i zajęć na uczelni*. „Zeszyty Naukowe” (240): Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, 2012, s. 79–91. Wyniki badań wskazują, że ponad 91% studentów uważa, że wykładowcy powinni pozostawać ze studentami w stałym kontakcie drogą elektroniczną. Praktyka pokazuje, że konsekwencje podporządkowania się tym oczekiwaniom musiałyby oznaczać poświęcenie niemal całego wolnego czasu na komunikowanie się ze studentami.

⁹ R. PAUSCH, J. ZASLOW: *Ostatni wykład*. Warszawa: Nowa Proza, 2008.

3. Jak oceniają nas studenci

Pierwsza część badania polegała na ocenieniu przy pomocy sześciopunktowej skali Likerta dwunastu stwierdzeń, gdzie skrajne pozycje oznaczały: 1 – zdecydowanie się nie zgadzam, natomiast 6 – zdecydowanie się zgadzam. Stwierdzenia ankiety zawiera tabela 1.

TABELA 1. Skategoryzowane pozycje kwestionariusza oceny nauczycieli akademickich

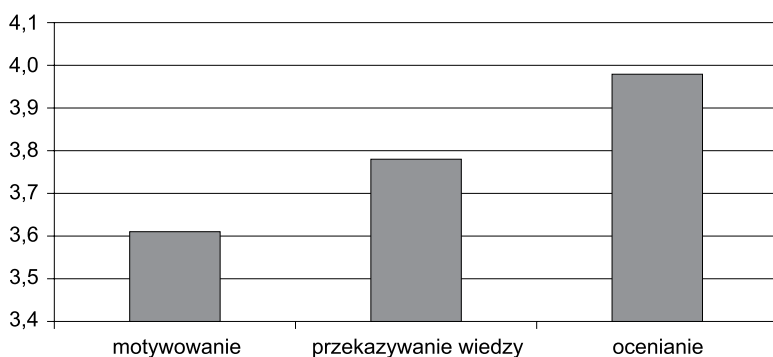
Kompetencja	Numer stwierdzenia	Stwierdzenie w kwestionariuszu rozpoczynające się od słów „Nauczyciele na moim Wydziale...”
Motywowanie	1	Skutecznie motywują studentów do pracy
	2	Prowokują do pytań i zachęcają do aktywności podczas zajęć
	3	Chwalą postępy i wskazują mocne strony
	4	Wysłuchują studenta i biorą pod uwagę jego poglądy i opinie
Przekazywanie wiedzy	5	Stosują urozmaicone formy i techniki przekazywania wiedzy
	6	Jasno i atrakcyjnie przekazują wiedzę w trakcie zajęć
	7	Umiejętnie moderują dyskusję w grupie
	8	Nawiązują przyjazny kontakt ze studentami
Ocenianie	9	Sprawiedliwie i adekwatnie oceniają
	10	Jasno określają kryteria oceniania
	11	Konsekwentnie przestrzegają reguł oceniania
	12	Konstruktywnie krytykują i wskazują błędy

Stwierdzenia obejmowały zatem wspomniane trzy umiejętności, (tj. motywowanie studentów, przekazywanie wiedzy i ocenianie studentów), które tworzą logiczny ciąg procesu nauczania. Pozycje kwestionariusza pogrupowane w te kategorie utworzyły zatem skale. Oceny studentów w ramach przyjętej skali zliczano jako wartości średnie.

Wyniki uzyskane w badaniu dla trzech poszczególnych kompetencji (tabela 1) ukazują, że oceniani nauczyciele najlepiej radzą sobie, zdaniem studentów, w kategorii „ocenianie” (średnia = 3,98). Nieco słabiej nauczyciele ocenieni zostali w kategorii „przekazywanie wiedzy” (średnia = 3,78), najslabiej zaś wypadły oceny w kategorii „motywowanie studentów” (średnia = 3,61). Różnice ocen w poszczególnych kategoriach nie są zatem zbyt duże, jednak tendencję widoczną na zamieszczonym niżej wykresie należy potraktować poważnie.

TABELA 2. Średnie oceny umiejętności

Umiejętność	Średni wynik
Motywowanie	3,61
Przekazywanie wiedzy	3,78
Ocenianie	3,98

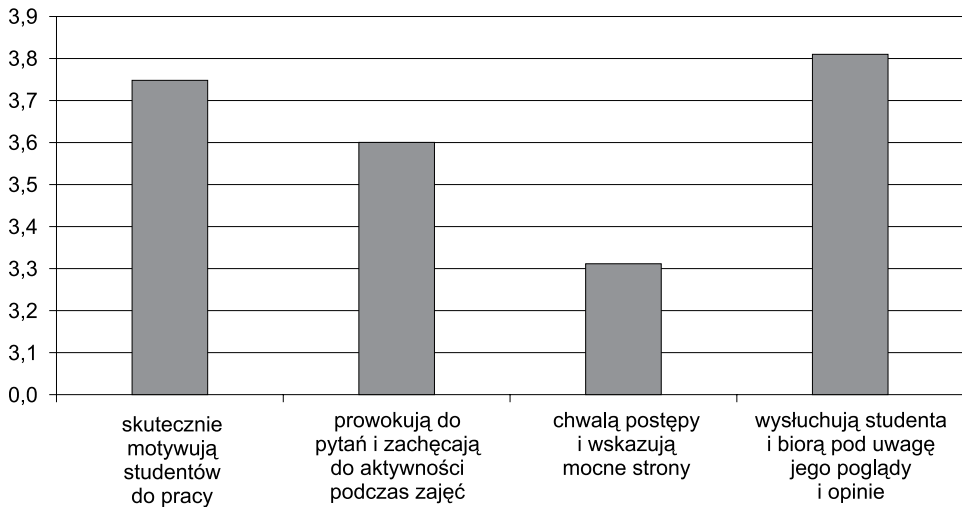


WYKRES 1. Średnie oceny skal w obszarze trzech umiejętności: „motywowania”, „przekazywania wiedzy” i „oceniań”

Przyjrzenie się uzyskanym danym bardziej szczegółowo ujawnia, że ocena wielu z badanych umiejętności osiąga pułap zaledwie nieco ponad dostateczny, co prawdopodobnie wskazuje na potrzebę podniesienia tzw. luki kompetencyjnej i potrzeby podniesienia umiejętności dydaktycznych wśród wykładowców. Dotyczy to zwłaszcza motywowania studentów do pracy, które jest, jak wspomniałem, najistotniejszym etapem procesu nauczania. Od niego zależy gotowość do przyswajania wiedzy, która następnie jest oceniana. Zwłaszcza w czasach, gdy niektórzy chcą uznać tak modne ADHD (ang. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) – zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi za normę, a zdolność do koncentracji na jednej rzeczy, czy temacie za zaburzenie. Źródłem takiego stanu rzeczy może być wiele. Pewne światło rzuca na tę kwestię analiza wyników odpowiedzi na poszczególne stwierdzenia skali.

TABELA 3. Wartości średnie i odchylenia standardowe stwierdzeń wchodzących w skład skali „motywowanie”

Stwierdzenie	Średnia ocen	Odczylenie standardowe
Skutecznie motywują studentów do pracy	3,75	0,17
Prowokują do pytań i zachęcają do aktywności podczas zajęć	3,6	0,17
Chwalą postępy i wskazują mocne strony	3,31	0,28
Wysłuchują studenta i biorą pod uwagę jego poglądy i opinie	3,81	0,17

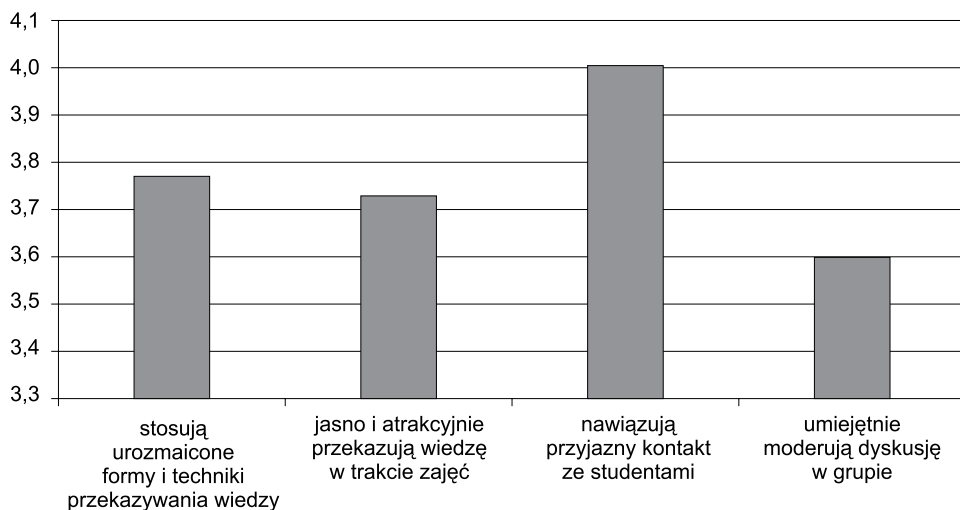


WYKRES 2. Średnie oceny w obszarze „motywowania”

Najniższą średnią oceniani nauczyciele uzyskali za chwalenie postępów i wskazywanie mocnych stron. Wynik ten świadczy o tym, że studenci potrzebują takiego pozytywnego wsparcia, ale otrzymują je w niewystarczającym stopniu (na trójkę z plusem). Być może związane jest to z kulturą uniwersytetu, gdzie, inaczej niż w szkołach, zakłada się, że student jest motywowany wewnątrz i poza oceną, żadnych pozytywnych informacji zwrotnych nie oczekuje. Wygląda na to, że studenci są jednak motywowani również przez pozytywne wzmocnienia zewnętrzne i – chcąc nie chcąc – powinniśmy im ich dostarczać. Nieco lepiej ocenione zostały motywujące zabiegi nauczycieli polegające na prowokowaniu do zadawania pytań i zachęcania do aktywności podczas zajęć. Stosowanie technik wzbudzających zaangażowanie studentów (np. dyskusje, praca w grupach) i wymagające redukcji wpływu nauczycieli nie jest proste, wymaga bowiem odwagi i dojrzałości emocjonalnej nauczyciela. Ponadto, grozi to zjawiskiem czasem spotykanym w uczelniach wyższych, gdzie zajęcia są prowadzone w sposób dynamiczny i motywujący, ale niewiele z tego wynika. Potrzebna jest zatem umiejętność stosowania tych środków w sposób prowadzący do konkluzji i służący celom dydaktycznym. Według studentów najlepiej w tej kategorii wypadają nauczyciele, gdy mowa o wysłuchaniu studenta i braniu pod uwagę jego poglądów i opinii oraz ogólną ocenę bycia motywowanym do pracy.

TABELA 4. Wartości średnie i odchylenia standardowe stwierdzeń wchodzących w skład skali „przekazywanie wiedzy”

Stwierdzenie	Średnia ocen	Odchylenie standardowe
Stosują urozmaicone formy i techniki przekazywania wiedzy	3,77	0,41
Jasno i atrakcyjnie przekazują wiedzę w trakcie zajęć	3,73	0,21
Nawiązują przyjazny kontakt ze studentami	4,04	0,37
Umiejętnie moderują dyskusję w grupie	3,6	0,21



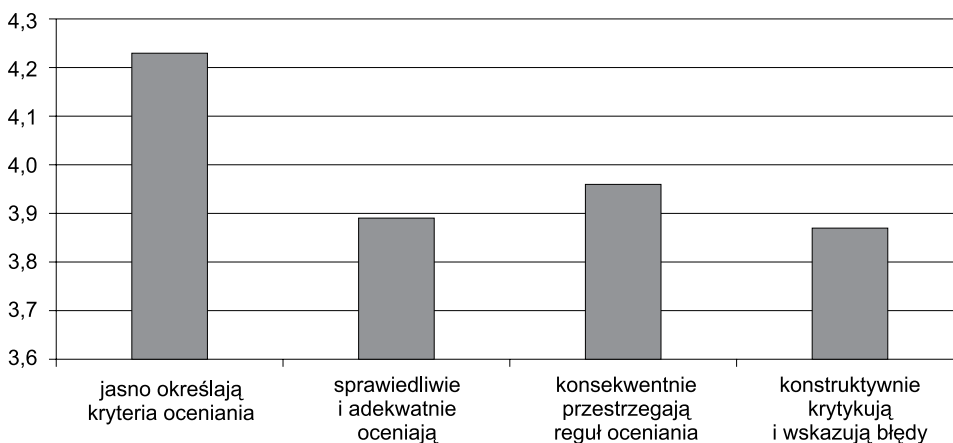
WYKRES 3. Średnie oceny w obszarze „przekazywania wiedzy”

W kategorii „przekazywanie wiedzy” nauczyciele najlepiej wypadli w pozycji kwestionariusza dotyczącej nawiązywania przyjaznego kontaktu ze studentami. Można wiele zarzucić temu stwierdzeniu i zastanawiać się, co oznacza przyjazny kontakt, ale studenci najwyraźniej doceniają go. Być może chodzi tutaj o pozbawioną autorytarnej wyższości postawę wykładowców? Nieco słabiej ocenione zostały umiejętności interesującego przekazywania wiedzy (zastosowanie urozmaiconych form i technik komunikacji) oraz jasnego i atrakcyjnego przekazu. Najsłabiej oceniono umiejętność moderowania dyskusji w grupie, która jest ważnym czynnikiem wzbogacającym dydaktykę. Jest też trudnym narzędziem pracy. Studenci nie zawsze chętnie dyskutują. Muszą zmierzyć się z własnym poczuciem niepewności, nieśmiałością, niechęcią do bycia widzianym i widocznym (oraz ocenianym przez innych) podczas zajęć. Poza tym dyskusja wymaga przygotowania od obu stron dialogu, a jej przebieg, o ile ma mieć walor dydaktyczny, nie może być zupełnie przypadkowy. Istnieją formuły ułatwiające realizację konstruktywnej dyskusji, choć nie

każda sytuacja i problem nadaje się do dyskusowania z ich wykorzystaniem (np. debaty oxfordzkie). Dyskusja ma jednak nieocenioną zaletę, polegającą na sprowokowaniu studentów do wyrażenia i sprecyzowania swojego punktu widzenia, co umożliwia odnalezienie się w danej dziedzinie, określenie własnych poglądów i zorientowanie się w poglądach innych osób. Pociąga to za sobą konieczność argumentowania, nieagresywnej obrony własnego stanowiska, a także przyznania się do błędu. Biorąc pod uwagę, że na zajęciach panuje raczej przyjazny stosunek do studentów, są ku temu sprzyjające warunki, by obniżyć lęk przed dyskusjami.

TABELA 5. Wartości średnie i odchylenia standardowe stwierdzeń wchodzących w skład skali „przekazywanie wiedzy”

Stwierdzenie	Średnia ocen	Odchylenie standardowe
Jasno określają kryteria oceniania	4,23	0,36
Sprawiedliwie i adekwatnie oceniają	3,89	0,25
Konsekwentnie przestrzegają reguł oceniania	3,96	0,33
Konstruktywnie krytykują i wskazują błędy	3,87	0,23



WYKRES 4. Średnie oceny w obszarze „ocenywania”

Ocenianie, w oczach studentów, wykładowcom wychodzi najlepiej. W skali tej można zauważyć pewne ciekawe i niepokojące zjawisko. Otóż wykładowcy dobrze radzą sobie z ustalaniem kryteriów oceniania (stwierdzenie to jest faworytem spośród wszystkich innych twierdzeń, średnia = 4,23), ale pozostałe umiejętności związane z ocenianiem mają słabsze pozycje. Mamy więc do czynienia z sytuacją, gdy ustalone są reguły oceniania, ale nie są one przestrzegane. Różnice nie są duże, ale sygnalizują,

że nauczyciele mogą mieć z tym problem, a jest to z punktu widzenia studentów frustrujące, w dalszej kolejności zniechęcające do walki o pozytywne oceny. Znajduje to wyraz w relatywnie słabej ocenie sprawiedliwości i adekwatności ocen. Symetrycznie do pochwał (które przyporządkowano do kategorii motywowanie, choć mogły znaleźć się i tutaj), krytyka również nie jest najmocniejszą stroną ocenianych wykładowców. Nie wiemy wprawdzie dokładnie, co kryje się za tym stwierdzeniem, ale poza obroną niechęcią do przyjmowania krytyki ze strony studentów może być to wynik doboru niewłaściwych sposobów krytykowania (najgorszy wariant to publiczna krytyka osoby, a nie zachowań czy ich efektów) lub brak jakichkolwiek uwag krytycznych. Zdarza się, że studenci oczekują nagród za najmniejszy wysiłek, a na ich brak reagują jakąś formą agresji. Krytykowanie, nawet konstruktywne, może być zatem wchodzeniem w obszar ryzyka, zwłaszcza dla młodszych nauczycieli.

4. Co w zachowaniach nauczycieli najbardziej przeszkadza studentom

Druga część badania polegała na wypełnieniu przez tych samych studentów ankiety, która składała się z siedmiu zdań niedokończonych. Dotykały one różnych negatywnych aspektów postaw i zachowań wykładowców, a także wzajemnych relacji student—wykładowca. Wybór otwartej i jakościowej metody pozyskiwania danych miał swoje źródło w chęci uniknięcia ograniczeń poprzedniego narzędzia. Nie zawsze wiadomo czy narzucone stwierdzenie znaczy dokładnie to samo dla osoby tworzącej stwierdzenie i osoby ustosunkowującej się do niego. Poza tym uniknięto w ten sposób ryzyka pominięcia ważnych z punktu widzenia osób badanych spraw i zjawisk. O ile w pierwszym badaniu chodziło o syntetyczne dane, o tyle w drugim kwestionariuszu chciano uzyskać jak najszerzy obraz sytuacji. Zdania rozpoczynały się od słów sugerujących odpowiedź na temat przyczyn niezadowolenia z zajęć i ich możliwej negatywnej oceny. Osoby badane mogły zakończyć je w dowolny wybrany przez siebie sposób.

Lista twierdzeń kwestionariusza zdań niedokończonych:

- „Największą trudność prowadzącym zajęcia sprawia...”;
- „Najmniej cenię wykładowców, którzy...”;
- „Z trudnością przyswajam wiedzę, gdy nauczyciel...”;
- „Nie akceptuję, gdy prowadzący...”;
- „Nieefektywne zajęcia to takie, gdzie...”;

- „Za stratę czasu uważam zajęcia, podczas których...”;
- „Zachowania wykładowców, które należałoby natychmiast wyeliminować to...”.

Analiza danych polegała na pogrupowaniu uzyskanych opinii w kategorii (a zatem ich uogólnienie). Niosło to ze sobą konieczność redukcji informacji. Ponownie wszystkie wymieniane przez studentów błędy dydaktyczne zostały przypisane do jednej z trzech spośród przyjętych kategorii (umiejętności): „motywowanie studentów”, „przekazywanie wiedzy” i „oceniwanie”. Wyniki tej kategoryzacji przedstawione są w formie list „grzechów”, jakie dydaktycy popełniają przeciw mistrzostwu w danej umiejętności. Lekturę poniższych list można potraktować jako „rachunek sumienia” przez postawienie pytań: czy ja taki/taka jestem, czy to, o czym mówią studenci dotyczy także mnie?

4.1. Najczęściej pojawiające się uwagi dotyczące umiejętności motywowania

Lista najczęstszych błędów w obszarze motywacji jest tak naprawdę listą najskuteczniejszych czynników demotywujących. Łatwo sobie wyobrazić sytuację, gdy student napotykający na swojej drodze wykładowców stosujących praktyki opisane na tej liście rzeczywiście ma poczucie, że ktoś podcina mu skrzydła. Wśród nich znaleźć można przykłady stosowne dla każdej z psychologicznych teorii motywacji. Brak pasji wykładowcy uniemożliwia modelowanie (teoria Bandury), brak jasnego celu pozbawia działania koniecznej struktury (teoria Locke’a), brak np. preparatów biologicznych czy komputerów jest typowym czynnikiem „higieny” i zniechęca do samodzielnej pracy (teoria Herzberga), faworyzowanie i defaworyzowanie zabija wiarę w reguły i własne siły (teoria Adamsa), frustracja spowodowana brakiem szacunku rodzi agresję (teoria Freuda).

W opinii studentów zdarza się, że:

- wykładowcy nie troszczą się o wzbudzenie zainteresowania studenta tematem zajęć; zajęcia prowadzone są bez pasji; wykładowcy sami nie rozumieją tematu lub nie są nim zainteresowani;
- wykładowcy nie szanują czasu studentów — spóźniają się na zajęcia, zajęcia są odwoływane;
- na zajęciach, seminariach nic się nie robi;
- podczas zajęć oraz prac badawczych studenci są pozostawieni sami sobie;

- prowadzący zajęcia nie potrafią przełożyć teorii na język praktyki, ukazać przydatności przekazywanej wiedzy;
- brakuje sprzętu, narzędzi, preparatów i stanowisk przy przyrządach;
- studentom okazywane jest lekceważenie i pogarda, wykładowcy są aroganccy, okazują brak szacunku.

Wszystkie stwierdzenia są dość zaskakujące, podkreślenia domaga się jednak arogancja wykładowców. Pewien student opisał sytuację, gdy wykładowca jadł podczas wykładów kanapkę i mówiąc pluł nią na studentów. Ktoś inny wspomniał o przekleństwach używanych przez wykładowcę podczas zajęć. Być może to tylko folklor akademicki, jednak dla przykładu faworyzowanie i dyskryminacja (również ze względu na płeć, przy czym głosy takie pojawiały się zarówno w ankietach kobiet, jak i mężczyzn) wspomniane były niejednokrotnie.

4.2. Najczęściej pojawiające się uwagi dotyczące umiejętności przekazywania wiedzy

Ogólnie w skali wszystkich badanych wydziałów ankietowani studenci wytykają swoim wykładowcom przede wszystkim nieumiejętność atrakcyjnego przekazywania wiedzy, jak i wytłumaczenia trudniejszych problemów. Problem stanowią też podstawowe umiejętności komunikacyjne, takie jak słuchanie studentów, wyraźne i niezbyt szybkie mówienie (źródłem błędów w tym zakresie jest zwykle brak umiejętności właściwego oddychania oraz lęk przed wystąpieniami publicznymi), trzymanie się tematu zajęć czy wykładu. Wiele do życzenia pozostawiają także niektóre zachowania wykładowców (np. czytanie z kartki lub slajdów). Najbardziej bolesny jest jednak zarzut braku przygotowania do zajęć. Wykładowca mówi o rzeczach, na których zna się słabo, lub nie zna się wcale, albo nie ma pojęcia jaką metodą posiadaną wiedzę przekazać.

W opinii studentów zdarza się, że:

- wykładowcy nie są przygotowani do zajęć, nie potrafią omówić problemu;
- zajęcia są nudne, przekazywana jest sucha teoria nie poparta przykładami;
- treści w ramach jednego lub wielu przedmiotów powtarzają się;
- wykładowcy odczytują wykład z kartki, skryptu lub slajdów;
- studenci nie uczą się niczego nowego;
- wykładowcy mówią chaotycznie, nieskładnie, zbyt szybko;

- wykładowcy odbiegają od tematu zajęć, wprowadzają zbyt liczne dygresje;
- panuje hałas, a wykładowcy nie są w stanie zapanować nad grupą;
- nie ma możliwości nawiązania kontaktu z wykładowcami, ponieważ nie słuchają studentów;
- wykładowcy nie tłumaczą zagadnień, a wiedza przekazywana jest w sposób niezrozumiały.

Przypominam sobie jednego z moich wykładowców, doktora, który twierdził, że przygotowywanie się do zajęć jest „fanaberia”. Nie dlatego, że ich treść znał doskonale i potrafił realizować je sprawnie i z pożytkiem dla studentów. Po prostu już mu się nie chciało i nie widział w tym większego sensu. Był wypalony. Musimy pamiętać, że praca ze studentami jest pracą tzw. emocjonalną, to znaczy taką, której lwią część wykonuje się poprzez regulowanie własnej emocjonalności. To wyczerpuje, zwłaszcza osoby o nieco bardziej podatnej na zachwiania samoocenie (co nie jest rzadkie wśród akademików). Niewłaściwy sposób przekazywania wiedzy nie zawsze musi mieć swe źródło w nieprzygotowaniu nauczyciela, czasem może być to problem natury emocjonalnej. Ale to wciąż wstydlivy temat. I póki co, w polskich uczelniach nie ma żadnej profilaktyki antywypaleniowej.

4.3. Najczęściej pojawiające się uwagi dotyczące umiejętności oceniania

Do kategorii „ocenianie” udało się przypisać najmniejszą liczbę stwierdzeń. Jest to zgodne z relatywnie najwyższą oceną tej kompetencji w pierwszej części badania. Proces oceniania jest jednak w swej istocie emocjonalnie trudny. Wejście w rolę sędziego nie zawsze jest przyjemne, zwłaszcza gdy wyrok, mimo że sprawiedliwy, jest skazujący. Choć negatywna ocena jest pożyteczna i zasłużona często czujemy, że wyrządzamy studentom krzywdę, a studenci czują, że robimy to celowo i złośliwie. Uniknięcie takiego stanu rzeczy jest możliwe wyłącznie poprzez przygotowanie własnego, specyficznego dla danego prowadzonego przedmiotu systemu oceniania. Nie wolno też oczekiwać, że stworzymy dzieło doskonałe. Pod koniec semestru lub podczas sesji z pewnością ujawnią się jakieś niedoskonałości w naszym systemie, a niepowtarzalność osób, które uczymy będzie od nas zawsze wymagać podejścia zindywidualizowanego. Oto lista błędów, których w trakcie planowania systemu ocen i samego procesu oceniania musimy się wystrzeżać.

W opinii studentów zdarza się, że:

- wykładowcy niesprawiedliwie oceniają (faworyzują niektórych studentów, a słabsi studenci są ignorowani);
- wykładowcy zmieniają zasady oceniania w trakcie zajęć;
- kryteria oceniania są niejasne;
- omawia się proste ćwiczenia, podczas gdy na kolokwium i egzaminach zadania są o wiele trudniejsze;
- studenci nie rozumieją tematu zajęć, ale wykładowców to nie interesuje i mimo to wiedza jest egzekwowana.

W tej serii dwukrotnie pojawia się kwestia wymagania wiedzy lub umiejętności, które nie były przedmiotem pracy podczas zajęć. Słysząc w tym echo szkolnego powiedzenia „myśmy tego nie brali”. Słowo *studio* w języku łacińskim znaczy między innymi „cierpliwie nad czymś ślezcę” i chodzi tutaj o własną pracę i własny wysiłek. Współcześni studenci opisywani są jako osoby mające inaczej zorganizowaną uwagę (jak wspomniałem, niektórzy mówią nawet o powszechnych deficytach uwagi), więc umiejętność długotrwałej, samodzielnej pracy może być rzadkością. Tym niemniej studenci mają obowiązek samodzielnej pracy, byle tylko jasno powiedzieć, jaki zakres wiedzy mają zdobyć samodzielnie i egzekwować ją tylko w takim zakresie. Sztukę koncentracji można z powodzeniem trenować. Pamiętajmy jednak, że warunki treningu i ewentualne jego skutki zależą w znacznej mierze od prowadzących zajęcia.

5. Sztuka bycia miłym

Z badań wynika, że nie wszyscy nauczyciele równie dobrze radzą sobie z budowaniem dobrych relacji interpersonalnych ze studentami, choć nie można powiedzieć, że jest bardzo źle. Część winy za negatywne opinie o interpersonalnym aspekcie prowadzenia zajęć spada na okoliczności, np. nienajlepsze warunki pracy. Niektóre z błędów wydają się być na trwałe wpisane w sposób działania uniwersytetu (np. kwestia dostępności nauczycieli akademickich). Zawsze istnieć będą nauczyciele, którzy cały ciężar odpowiedzialności za brak własnych umiejętności interpersonalnych przerzucają z siebie na pewne kwestie organizacyjne utrudniające im prowadzenie zajęć, takie jak brak pomocy dydaktycznych czy zbyt liczne grupy studentów. Często pod płaszczykiem niechęci do prowadzenia zajęć i arogancji wobec studentów leży lęk społeczny, przejawiający się jako lęk przed wystąpieniami publicznymi. Brzmi to

może dziwnie, gdy mówi się o ludziach, których wystąpienia są chlebem powszednim, ale z rozmów wynika, że ma to miejsce częściej niż gotowi jesteśmy przyznać. Trzeba to powtarzać, że zajęcia dydaktyczne to źródło lęku i powód stresu. Ani rozpoznanie jego źródeł, ani sposób radzenia sobie z nim nie są łatwymi tematami. Lęk może wynikać z przyjętych przez nauczyciela założeń na temat grupy, siebie i interakcji między nimi. To wymaga sporego wysiłku, aby w tym obszarze uzyskać jasność oraz wprowadzić zmiany. Temat ten wykracza poza ramy tego artykułu, ale warto byłoby się nim zająć, choćby dlatego, że spotykana dość często autorytarna postawa wobec studentów, wcale nie musi wynikać ze złej woli, czy braku kultury osobistej nauczyciela, ale może mieć głębsze przyczyny. Błędnie rozpoznawana jest przez nauczyciela jako władza pochodząca z autorytetu, często jednak okazuje się być autorytarną władzą, która w murach uczelni jest niemile widziana.

Dynamika procesu, który ma miejsce w relacji pomiędzy wykładowcą a studentami jest niezwykle złożona. Obie „strony” wnoszą do tej relacji wielki bagaż założeń, przyzwyczajzeń, emocji, przy czym nazywanie grupy studentów „stroną” jest uproszczeniem. Wszak jest to grupa osób, z których każda jest inna. Istnieje wprawdzie coś takiego jak „duch grupy”, opisywany jako klimat w niej panujący, ale zwykle jest on wynikiem narzucenia jej pewnego stylu działania i reagowania przez jej nieformalnych liderów. Najprostszym sposobem na uzyskanie wpływu na dziejący się w grupie proces jest identyfikacja owych grupowych liderów i podjęcie działań na rzecz pozyskania ich zaangażowania w realizację celu zajęć. Innym sposobem jest poświęcenie kilku chwil na rozmowę o tym, jakie są przyczyny istniejącego w grupie nastroju lub poziomu aktywności oraz pomysły grupy na ich zmianę lub wykorzystanie dla celów zajęć. Z drugiej strony dynamika procesu uwarunkowana jest przez osobę prowadzącą. W ostatnich latach w psychologii sporo mówi się o nieświadomym odzwierciedlaniu nastrojów, emocji, a nawet złożonych czynności jednych osób przez drugie. Jednak zwierciadło, jakim jest druga osoba nigdy nie jest idealnie proste, regułą są raczej pewne zniekształcenia. I tak rozentuzjasmowany wykładowca może być odzwierciedlony w emocjach słuchaczy poprzez wzrost ich własnego entuzjazmu, ale czasami grupa może wycofać swoją aktywność, ponieważ poczuje się mniej zaangażowana i bezwartościowa. Z kolei wykładowca, który odczuwa przed grupą lęk, może wywołać w grupie poczucie analogiczne. Studenci będą nadmiernie ostrożni i wycofani. Mogą jednak zareagować komplementarnie i stać się nadmiernie agresywni, atakując wykładowcę wprost lub wyrażając swoją wrogą postawę milczeniem. Ilość wariantów takich interakcji jest praktycznie rzecz biorąc nieskończona. Właściwie za każdym razem w procesie dialogu dochodzi do

stworzenia nowej i unikalnej sytuacji interpersonalnej. Kształtowanie w nauczycielach akademickich umiejętności uświadamiania sobie i rozpoznawania psychologicznych uwarunkowań procesu grupowego i ich konsekwencji byłoby bardzo pożądane. Zgłoszone przez studentów i przytoczone powyżej uwagi dotyczą najczęściej jednostkowych przypadków, nie zdarzają się często i w oparciu o nie absolutnie nie można tworzyć obrazu dydaktyki w uniwersytecie. Obraz ten bowiem, jak przedstawiono powyżej, jest raczej pozytywny i studenci ogólnie rzecz biorąc wysoko oceniają umiejętności społeczne nauczycieli i ich wpływ na sposób prowadzenia zajęć. Zanim zaczniesz narzekać, można przytoczyć słowa Dawida W. Millera i Martina K. Starra: „Optima są jak święty Graal; ich istnienie w części polega na poszukiwaniach. Ze względu na istotę wartości mogą zniknąć, gdy się je odkryje”¹⁰. Pamiętajmy jednak, że nawet jeśli poprawa tej sytuacji jest procesem i zakładamy, że w końcu osiągniemy upragniony cel, to trzeba wykonać pierwszy krok. Byłoby świetnie, gdyby uniwersytety zatroszczyły się o rozwój tych umiejętności wśród pracowników dydaktycznych, a nie pozostawiały ich z tym zupełnie samym sobie. Jeden z możliwych i moim zdaniem wartych uwagi sposobów rozwiązania dylematu dotyczącego doskonalenia umiejętności interpersonalnych wykładowców można odnaleźć w propozycji Richarda M. Feldera i Rebeci Brent¹¹. Również oni punkt ciężkości przenoszą z okoliczności czy studenta na nauczyciela.

FAKT 1. To, czego uczą się studenci stanowi tylko część tego, czego uczymy.

FAKT 2. To jak wiele mogą nauczyć się studenci zależy od ich:

- wrodzonych zdolności,
- posiadanej już wiedzy na dany temat,
- zgodności pomiędzy ich stylem uczenia się i naszym stylem nauczania.

FAKT 3. Niewiele możemy zrobić w kwestii zdolności studentów, zdobytej dotychczas wiedzy lub ich stylu uczenia się.

WNIOSEK: Aby zwiększyć poziom uczenia się wszystko, co możemy zrobić, to pracować nad własnym stylem nauczania.

W ramach realizowanej obecnie reformy szkolnictwa wyższego wiele mówi się o jakości kształcenia. Warto jednak zapytać, co to słowo oznacza. Wydaje się, że w tym kontekście użyte jest ono w znaczeniu przyjętym w naukach o zarządzaniu, gdzie jakość opisuje zgodność cech danego produktu z wcześniej określonymi, w domyśle – wyso-

¹⁰ K. BOLESTA-KUKUŁKA: *Decyzje menedżerskie*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2003, s. 157.

¹¹ R.M. FELDER, R. BRENT: *Effective Teaching: A Workshop*. North Carolina: Athlone Institute of Technology, 2003.

kimi — standardami. Pojęcie jakości w odniesieniu do usług oznacza taki przebieg usługi, który usatysfakcjonuje jej odbiorcę, kierującego się deklarowanymi przez usługodawcę oraz własnymi standardami (klienta). Uzyskanie produktu lub usługi ma swoje ograniczenia technologiczne, zasobowe, które w większości przypadków sprowadzają się do kosztów. Nie można osiągnąć nieskończenie wysokiej jakości. Koszty zaś można minimalizować obniżając lub zachowując zakładaną jakość dzięki wprowadzającym innowacjom. Krytycy nauk o zarządzaniu¹² od niemal początku ich istnienia zarzucają, że używanie technicznego języka do opisu ludzi w organizacji (np. zasoby ludzkie, kapitał ludzki) to nadużycie i manipulacja. Ludzie to nie przedmioty. Jeśli wysoka jakość kształcenia ma być zapewniona przez wyznaczanie i osiąganie w procesie dydaktycznym efektów kształcenia, to można zatem przyjąć, że celem dydaktyki akademickiej jest wykształcenie absolwentów „wysokiej jakości” czyli takich, którzy poddani ocenie będą posiadali cechy pozwalające stwierdzić, że kształcenie wywarło na nich oczekiwany efekt. Gdy mówimy o jakości kształcenia powinniśmy zaznaczać, że chodzi o jego proces, a nie efekt końcowy. Produktem jest zatem raczej „usługa”, a nie człowiek. Można zadać krótkie pytanie, co począć z człowiekiem, który ma niewystarczającą „jakość”? Przechodzą mnie złe dreszcze kiedy myślę o możliwych odpowiedziach, które dawane były i wyznaczały sposób postępowania wobec takich „gorszych” w historii ludzkości. Poza tym, że technicznie problem leży w mechanizmach rekrutacji na studia wyższe (wszak nie każdy musi studiować), z punktu widzenia kultury opartej o uznanie niezbywalnej godności każdego człowieka jest to problem, którego stawiać nie należy i to nie tylko z powodu poprawności politycznej. Natomiast jakość usługi można podnosić, a kiedy nie ma na nią zapotrzebowania można zaprzestać oferowania jej.

Jeśli proces nauczania nazwiemy usługą, pojawia się zarzut, że troska o formę zajęć, motywację i zadowolenie studenta jest praktyką analogiczną do strategii marketingowych stosowanych przez korporacje. Liczy się tylko opakowanie, a zawartość jest nieważna; za wszelką cenę trzeba schlebiać gustom klientów (studentów), bo pójdą do konkurencji; sprzedaje się to, co jest łatwe w konsumpcji i czego skonsumować można dużo. Takie jednak podejście do troski o jakość prowadzonych w uniwersytecie zajęć jest pokazywaniem tej idei w krzywym zwierciadle. Wystarczy tylko wziąć pod uwagę, że ważne i potrzebne zajęcia, które prowadzone są w sposób nieakceptowany dla studentów wywołują opór i niechęć do przedmiotu. Zła opinia o zajęciach prowadzonych na

¹² Ł. SUŁKOWSKI: *Epistemologia w naukach o zarządzaniu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2005.

danym kierunku może zmniejszyć liczbę kandydatów. A bez studentów uczelnia wyższa istnieć nie może. Czy rzeczywiście powinniśmy robić wszystko, by studenci byli zadowoleni z naszych zajęć? By podczas wykładów było miło, kolorowo, łatwo i bezboleśnie, to cele dydaktyczne, jak i przekazywanie trudnej wiedzy trzeba zepchnąć na dalszy plan? Prosta odpowiedź tak lub nie na kwestię tak postawioną będzie niewłaściwa. Właściwa będzie odpowiedź, która każe uwzględniać i kwestie budowania relacji ze studentami i cele dydaktyczne. Gdy przyjrzymy się wynikom badań okaże się, że studenci wcale nie oczekują maksymalnej łatwizny. Oczekują natomiast od wykładowców pasji i zaangażowania, atrakcyjnych i adekwatnych środków przekazywania wiedzy, szacunku i zrozumienia, odpowiedzialności i zwykłej przyzwoitości w wypełnianiu obowiązków dydaktycznych. Spełnianie postawionych wymagań i odpowiedzialność za efekty zajęć (to też zwykła przyzwoitość) dotyczą jednak również studentów. Przy tak postawionej sprawie znika niemiły zapaszek „marketingu” i wrażenie, że jest tu jakaś sprzeczność.

Skoro jednak mowa o przyzwoitości trzeba stanowczo powiedzieć, że musi istnieć zgoda, co do podzielanego systemu wartości. I tu napotykamy zasadniczy problem. Ponieważ w sposób „płynny” zmienia się otoczenie uniwersytetów, jak i wymogi stawiane celom, sposobom i treściom nauczania, ztraca się zwłaszcza idea uniwersytetu i system wspólnych wartości, które pozwalały definiować jego rolę oraz rolę tworzącej go wspólnoty nauczycieli akademickich i studentów. Idee prawdy, piękna i dobra, kiedyś zadomowione w uniwersytecie zastępują wartości rynkowe i konsumpcyjne. Mówi się od dawna o kryzysie Uniwersytetu i trudno się z tym sprzeczać. Dręczy mnie tylko pytanie o źródło tej bezwładności, która powoduje, że instytucje wyznaczające kiedyś kierunki i normy rozwoju społeczeństw, tworzące wizje nowych rzeczywistości w tej chwili tak łatwo poddają się obowiązującym w tych społeczeństwach kierunkom i normom raczej pogardzanym. Oczywiście jest ciężko, ponieważ nie ma pieniędzy na dydaktykę i badania. Jednak niewiele osób kończy karierę akademicką z powodu złej jakości dydaktyki (być może nie ma takich przypadków?), za to bardzo wielu z powodu małej ilości publikacji. Spryt jest lepszym kapitałem niż wiedza. Profesorowie poddają się presji „masowego przerobu” studentów, życie jest trudne¹³. To wszystko prawda, ale czy to tłumaczy lenistwo i poddawanie się napierającej fali? Ponieważ jestem o krok od moralizowania posłużę się pewnym przykładem znalezionym w sylabusie Michaela Nielsena¹⁴.

¹³ Zob. T. KAMIŃSKI: blog, dostępny w Internecie: <http://blogi.newsweek.pl/Tekst/spoleczenstwo/673833_tomasz-kaminski-to-was-oskarzam-szanowni-profesorowie.html>.

¹⁴ Zob. M. NIELSEN: sylabus, dostępny w Internecie: <<http://www.psychwww.com/psyrelig/syllabi/index.htm>>.

Otóż wskazując jak niewielki odsetek ludzkości ma szansę studiować uświadamia studentom, którzy zapisali się na jego kurs, że to unikalny i rzadki przywilej. Myślę, że dokładnie takim samym, a nawet radszym przywilejem jest ten, który spotkał nas, gdy zostaliśmy nauczycielami akademickimi. Nawet jeśli jest tak ciężko, to ogromna większość ludzi na świecie nawet nie marzy o takich warunkach w jakich żyjemy i pracujemy. Mimo to tak łatwo ulegamy pokusie porównując się do innych, którym jest łatwiej. Może to rzeczywiście dobry początek do tego, by poważnie i odpowiedzialnie potraktować czas, w którym razem się spotykamy w murach Uniwersytetu i dbać, by był on jak najlepiej wykorzystany zarówno przez troskę o treści, jak i sposoby realizacji zajęć ze studentami. To nie jest recepta na kryzys uniwersytetu. Jest to recepta na kryzys niezrozumienia i poczucia straty czasu podczas każdych konkretnych, zwykłych zajęć w dowolnym semestrze zimowym lub letnim.

Bibliografia

- BIERMAN K.L., ERATH S.A.: *Promoting Social Competence in Early Childhood: Classroom Curricula and Social Skills Coaching Programs*. In: *Blackwell Handbook on Early Childhood Development*. Eds. K. McCARTNEY & D. PHILLIPS. Malden: Blackwell, 2006.
- BOLESTA-KUKUŁKA K.: *Decyzje menedżerskie*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2003.
- FELDER R.M., BRENT R.: *Effective Teaching: A Workshop*. North Carolina: Athlone Institute of Technology, 2003.
- PAUSCH R., ZASLOW J.: *Ostatni wykład*. Warszawa: Nowa Proza, 2008.
- PIRSIG R.M.: *Zen i sztuka oporządzania motocykla: rozprawa o wartościach*. Poznań: Rebis, 1994.
- POLAK J.: *Podnoszenie kompetencji kadry akademickiej w praktyce*. W: *Dobrze uczyć*. Red. J. POLAK, B. KOZUSZNIK. Katowice: WW, 2011.
- POLAK J., KOZUSZNIK B.: *Dobrze uczyć*. Red. J. POLAK, B. KOZUSZNIK. Katowice: WW, 2011.
- SPITZBERG B.H., CUPACH W.R.: *The State of the Art of Stalking: Taking Stock of the Emerging Literature*. "Aggression and Violent Behavior" 2007, Vol. 12, no. 1.
- SUŁKOWSKI Ł.: *Epistemologia w naukach o zarządzaniu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2005.
- WACH-KĄKOLEWICZ A.: *Umiejętność samoregulowanego uczenia się i przedsiębiorczość a postawy studentów wobec zdobywania wiedzy i zajęć na uczelni*. „Zeszyty Naukowe” (240): Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, 2012.

Jarosław Polak

What We Are in Students' Eyes The Good Side and the Bad Side of Teaching

S u m m a r y

The article provides the results from the research done at faculties of mathematics and natural sciences at the University of Silesia on students' opinions concerning academic teachers' social skills. The research concerned three areas regarded as most important due to their contribution to effective education, or the ability to motivate, communicate knowledge and assess students. These skills, which in fact are prerequisites for effective teaching, are particularly significant from psychological perspective, for they facilitate good student-tutor relationship, which is as important as disseminating and shaping of factual knowledge. The results presented in the paper, as well as reflection on forming interpersonal relationships in the process of academic education may well aid teachers and serve as suggestions how to improve their skills.

Jarosław Polak

Wie werden wir von den Studenten beurteilt? Licht- und Schattenseiten des Hochschulunterrichts nach der Meinung der Studenten

Z u s a m m e n f a s s u n g

In seinem Artikel präsentiert der Verfasser die Ergebnisse der unter den Studenten der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultäten der Schlesischen Universität durchgeführten Meinungsumfrage über soziale Fähigkeiten der Hochschullehrer. Die Meinungen der Studenten betrafen drei Gebiete der Fähigkeiten, die für erfolgreiche Bildung von großer Bedeutung sind: Motivieren, Unterrichten und Beurteilung der Hörer. Diese Fähigkeiten sind auch psychologisch gesehen sehr wichtig, denn sie ermöglichen, gute Verbindung mit den Studenten aufzunehmen, was genauso wichtig ist wie andere genannte Faktoren. Die hier vorgebrachten Forschungsergebnisse und Überlegungen zu zwischenmenschlichen Beziehungen im Prozess des Hochschulunterrichts können von den Lehrern als Hinweise für Verbesserung ihrer Unterrichtsmethoden verwendet werden.