

*Grażyna Rudkowska*

## NAUCZYCIELE AKADEMICY W PERCEPCJI STUDENTÓW

### Abstract

University education should consist in construction of knowledge system capable of further expansion and transformation, as well as on development of reflection about self and the surrounding world. It should be a dialog between the professors and students. It appeared interesting to investigate how the students evaluate their professors and which are the opinions about their positive and negative attitudes and behavior.

Key words: university education, student, professor, dialog, perception

Słowa kluczowe: edukacja akademicka, student, profesor, dialog, percepcja

### WPROWADZENIE TEORETYCZNE

Rozwój człowieka, a więc i kształtowanie się jego osobowości jest efektem interakcji między jednostką a jej otoczeniem — jednostka oddziałuje na kontekst, który cały czas działa na nią. Można wyodrębnić różne konteksty rozwoju, od najbliższego otoczenia do środowiska kulturowego. Dla studiującej młodzieży jednym z zasadniczych kontekstów jest środowisko akademickie, obarczone szczególnym zadaniem przygotowania wykształconej kadry złożonej z jednostek kreatywnych, samoświadomych i prospołecznych. Edukacja rozumiana jako dialog nakłada ogromny obowiązek na nauczycieli akademickich jako partnerów studentów w tym dialogu. Rodzi się pytanie, jak studenci spostrzegają swoich wykładowców, jakie ich zachowania uważają za najbardziej cenne, sprzyjające stymulowaniu ich rozwoju, a jakie za najbardziej naganne, wręcz utrudniające im studiowanie?

Edukacja nierozzerwalnie łączy kształcenie i wychowanie. Kształcenie ma wspomagać budowę nowych struktur poznawczych, nowych kompetencji i uczyć ogólnych umiejętności myślenia<sup>1</sup>. Należy pamiętać, że posiadanie informacji nie jest tożsame z posiadaniem wiedzy, którą tworzą hierarchicznie zorganizowane struktury danych,

<sup>1</sup> G. Sędek, *Psychologia kształcenia*, [w:] *Psychologia*, t. 3, red. J. Strelau, GWP, Gdańsk 2000, s. 259–260.

i która jest podstawowym narzędziem rozumienia rzeczywistości<sup>2</sup>. I właśnie kształcenie akademickie powinno pomóc studentom w budowaniu systemu wiedzy, otwartego na dalsze przekształcenia. Niezmiernie istotne staje się wytworzenie u nich umiejętności różnicowania empirycznie udokumentowanych stwierdzeń od hipotez i jednostronnych uproszczonych poglądów<sup>3</sup>. Techniki multimedialne, e-learning oraz powszechny dostęp do Internetu niewątpliwie wspomagają proces kształcenia, jednak mogą stwarzać pewne niebezpieczeństwa dla ogólnego rozwoju jednostki, która nie jest w stanie przetworzyć nadmiernej liczby informacji, podawanych — zwłaszcza w przypadku Internetu — bez żadnego uporządkowania. Analiza współczesnych modeli umysłu zdaje się wskazywać, że takie przeciążenie może zakłócać kontrolę poznawczą i prowadzić do niepoprawnej generalizacji nowych konfiguracji<sup>4</sup>.

Edukacja jest przede wszystkim rodzajem relacji międzypersonalnej, a nie relacji komputer — człowiek, zatem jej część powinna odbywać się w bezpośrednim kontakcie nauczanych i nauczających, czyli spełniać się wtedy, gdy uczeń spotyka się z nauczycielem, który jest osobą autentyczną, empatyczną i akceptującą<sup>5</sup>. Korzyści z takiej interakcji są wzajemne, bo jak podkreśla Ledzińska<sup>6</sup> „w perspektywie psychologicznej dialog ukazuje się jako jeden z wyznaczników rozwoju ucznia i ... nauczyciela”. Dyskurs akademicki powinien prowadzić do zmian nie tylko w sferze poznawczej, ale wolicjonalnej i moralnej<sup>7</sup>, zatem zadaniem edukacji akademickiej jest też wspomaganie rozwoju osobowości studentów, pomoc im — używając określenia Frankla<sup>8</sup> — w odnajdywaniu i wypełnianiu sensu życia. Tak wykształcone jednostki powinny mieć — zgodnie z koncepcją Antonovsky'ego<sup>9</sup> — poczucie koherencji, czyli przekonanie o spójności i przewidywalności świata oraz umiejętność radzenia sobie ze stresem, a przede wszystkim tendencję do doskonalenia się, ustawicznej pracy nad sobą samym.

Studenci znajdują się w szczególnym okresie rozwojowym, w którym intensyfikuje się refleksja nad sobą i światem, krystalizuje tożsamość osobista i społeczna<sup>10</sup> oraz ustala się system wartości. Pojawia się odpowiedzialność za własne życie, która jest jednym ze wskaźników przechodzenia do dorosłości<sup>11</sup>, czy inaczej ujmując: osiągnięcie społecznie odpowiedzialnego zachowania oraz nabycie systemu etycznego należą do zadań rozwojowych umożliwiających funkcjonowanie we wczesnej dorosłości<sup>12</sup>. Two-

<sup>2</sup> M. Ledzińska, *Zadania psychologa w dobie technopolu*, [w:] *Psychologia współczesna: oczekiwania i rzeczywistość*, red. M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona, Wydaw. Naukowe AP, Kraków 2005, s. 25.

<sup>3</sup> G. Rudkowska, *Współczesne problemy psychologicznego kształcenia nauczycieli*, [w:] *Kształcenie kandydatów na nauczycieli*, red. T. Gumuła, J. Dyrda, Wydaw. Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006, s. 135.

<sup>4</sup> D. Rumelhart, *Architektura umysłu*, [w:] *Modele umysłu*, red. Z. Chlewiński, PWN, Warszawa 1999, s. 260–262.

<sup>5</sup> C.J. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Thesaurus-Press, Wrocław 1991, s. 40.

<sup>6</sup> M. Ledzińska, *Dialog w nauczaniu a perspektywy rozwoju*, [w:] *Osoba — edukacja — dialog*, red. M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona, Wydaw. Naukowe AP, Kraków 2002, s. 92.

<sup>7</sup> U. Ostrowska, *Dyskurs w edukacji akademickiej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1.

<sup>8</sup> V.E. Frankl, *Homo patiens*, PAX, Warszawa 1984, s. 82.

<sup>9</sup> A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*, Wydaw. Fundacji IPN, Warszawa 1995, s. 10–11.

<sup>10</sup> M. Jarymowicz, *Psychologia tożsamości*, [w:] *Psychologia*, t. 3, red. J. Strelau, GWP, Gdańsk 2000.

<sup>11</sup> A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia*, t. 2, red. J. Strelau i D. Doliński, GWP, Gdańsk 2008, s. 263.

<sup>12</sup> Havighurst 1983, za: A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wydaw. Naukowe „Scholar”, Warszawa 2000, s. 234–235.

rzy się hierarchiczna struktura samowiedzy<sup>13</sup>, a należy podkreślić, że zgodnie z podejściem psychologii poznawczej osobowość jest systemem wiedzy osobistej o sobie i świecie<sup>14</sup>. Wiedza o sobie jest budowana przez jednostkę głównie w aspekcie jej interakcji z innymi, gdyż ma służyć samoregulacji w odniesieniu do świata społecznego<sup>15</sup>. Konstruowanie poznawcze tej wiedzy może dotyczyć terażniejszości, ale również przyszłości, na co wpływają ogólne przeświadczenia jednostki dotyczące samego siebie i rzeczywistości<sup>16</sup>. Z pewnością środowisko akademickie, a zwłaszcza relacje z nauczycielami akademickimi rzutują na formowanie się tych przeświadczeń.

Pracownicy naukowo-dydaktyczni jako partnerzy dialogu edukacyjnego są obciążeni ogromną odpowiedzialnością. Muszą pamiętać nie tylko o swoim rozwoju naukowym, ale przede wszystkim osobowym i zwiększeniu wymagań wobec siebie. Jak zaznacza Bandura<sup>17</sup> „praktykowanie pobłażliwości wobec siebie, połączone z zalecaniem surowych zasad innym, zmniejsza atrakcyjność modeli i zwiększa tendencję do odrzucenia standardów przez nich propagowanych”. Z drugiej strony trzeba pamiętać, że — jak stwierdzają Lockwood i Kunda<sup>18</sup> — wzór działa inspirująco tylko wtedy, jeśli jest relewantny, ukazujący sukces możliwy do osiągnięcia. Jedną z badanych przeze mnie studentek I roku odpowiadając na pytanie dotyczące inspiracji ja idealnego, napisała: „Nauczyciele akademicki mnie nie inspirują, ale wtrącają w kompleksy — żeby tyle wiedzieć”<sup>19</sup>. Jednak należy dodać, że było to stanowisko wyraźnie odosobnione.

Niewiele jest danych mówiących o obrazie nauczycieli akademickich w percepcji większości studentów, bo ich spostrzeganie może być oczywiście zróżnicowane, zależne od oczekiwań, preferencji i doświadczeń indywidualnych. Jak piszą Wojciszke i Doliński<sup>20</sup> „świat społeczny jest światem interpretowanym — znaczenia sytuacji i zachowań społecznych w dużym stopniu stanowią skutek interpretacji dokonywanych na bieżąco przez uczestniczących w nim ludzi”.

Badania amerykańskie<sup>21</sup> sugerują, że może wytworzyć się destrukcyjna dla jakości kształcenia tendencja wystawiania przez studentów pozytywnych opinii tym prowadzącym, którzy mają niskie wymagania i stawiają dobre oceny nawet za mierne osiągnięcia. Jednak są też studenci, którzy koncentrują się na wysokich kompetencjach nauczyciela i są zmotywowani do dużego wysiłku, akceptując wysokie wymagania. Jak pisze Frankl<sup>22</sup>, analizując problem pustki egzystencjalnej odczuwanej przez amerykańskich studentów

<sup>13</sup> J. Koziński, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa 1986.

<sup>14</sup> M. Kofta, D. Doliński, *Poznawcze podejście do osobowości*, [w:] *Psychologia*, t. 2, red. J. Strelau, GWP, Gdańsk 2000.

<sup>15</sup> E.T. Higgins, *The „self digest”: self-knowledge serving self-regulatory functions*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1996, nr 71.

<sup>16</sup> L.A. Pervin, *Psychologia osobowości*, GWP, Gdańsk 2002, s. 280.

<sup>17</sup> A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, PWN, Warszawa 2007, s. 135.

<sup>18</sup> P. Lockwood, Z. Kunda, *Inni jako wzory godne naśladowania — inspirują czy zniechęcają?* [w:] *Ja i tożsamość*, red. A. Tester, R.B. Felson, J.B. Suls, GWP, Gdańsk 2004, s. 160–162.

<sup>19</sup> G. Rudkowska, *Ja idealne studentów w kontekście ich relacji z nauczycielami akademickimi*, [w:] *Wychowanie w środowisku akademickim*, red. G. Polok, Wydaw. Akademii Ekonomicznej, Katowice 2010, s. 135.

<sup>20</sup> B. Wojciszke, D. Doliński, *Psychologia społeczna*, [w:] *Psychologia*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, GWP, Gdańsk 2008, s. 295.

<sup>21</sup> Greenwald i Gillmore 1997, za: G. Sędek, *Psychologia kształcenia*, [w:] *Psychologia*, t. 3, red. J. Strelau, GWP, Gdańsk 2000, s. 277–278.

<sup>22</sup> V.E. Frankl, *Wola sensu*, Wydaw. Czarna Owca, Warszawa 2010, s. 64.

w latach 60. XX wieku — „prawda, że młodzieży nie powinno się obciążać zbyt wygórowanymi wymaganiami”, ale gorszy jest brak wymagań. Równocześnie wiadomo, iż lęk egzaminacyjny, który może być niepotrzebnie podsycany przez niektórych nauczycieli, wyraźnie obniża — jak zaznacza M. Dembo<sup>23</sup> — wyniki także dobrze przygotowanych uczniów. Podkreśla się też, iż uśmiech jest podstawowym narzędziem wzajemnej ingracjacji — jeśli studenci, którzy lubią swojego profesora podczas wykładów częściej uśmiechają się i kiwają głową, to wykładowcy odwzajemniają tę sympatię<sup>24</sup>. Na marginesie można zauważyć, że chyba częściej kolejność jest — i powinna być — odwrotna, gdyż to zadaniem nauczycieli akademickich jest inicjowanie uśmiechu i stwarzanie przyjaznej atmosfery na zajęciach, co nie neguje formułowania dużych wymagań.

Z badań ankietowych przeprowadzonych na gruncie polskim (Uniwersytet Gdański) wynika, że zarówno w opinii studentów, jak i młodych pracowników naukowych nauczyciel–mistrz powinien przede wszystkim posiadać wszechstronną wiedzę. Jednak tylko studenci podkreślają, że powinien odznaczać się pasją i zaangażowaniem w to co robi, natomiast pracownicy raczej koncentrują się na takich cechach mistrza, jak kreatywność i otwartość, a mniej na relacji z uczniem. W opinii 40% studentów tylko nieliczni nauczyciele uczą krytycznego myślenia i zachęcają do stawiania pytań, czyli zachowań sprzyjających kształtowaniu postaw innowacyjnych<sup>25</sup>.

We wspomnianych wyżej badaniach własnych<sup>26</sup> studenci Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, głównie kierunków nauczycielskich i pedagogicznych mieli wskazać, jakie właściwości nauczycieli akademickich mogą być inspirujące dla ich pracy zawodowej i ja idealnego. W obu przypadkach najczęściej wskazań miała pasja dydaktyczna, określana też jako powołanie, zaangażowanie i misja (30%) — co jest zgodne z wynikami Bauman<sup>27</sup> (2011), następnie wiedza (24%), natomiast w odniesieniu do pracy zawodowej — umiejętność jasnego jej przekazywania (21%), a w odniesieniu do ja idealnego — cechy związane z sumiennością (16%). Tylko nieliczny odsetek badanych nie widzi takich inspirujących cech i wskazuje negatywne właściwości nauczycieli akademickich, głównie poczucie wyższości i nieumiejętność przekazywania wiedzy.

Niektóre z negatywnych cech spostrzeganych przez studentów mogą być sygnałem wypalenia zawodowego, które zagraża nauczycielom akademickim, podobnie jak i wszystkim nauczycielom, jako jednej z grup zawodowych związanych z pomaganiem<sup>28</sup>. Z drugiej strony trzeba pamiętać, że większość nauczycieli akademickich ma status pracownika naukowo-dydaktycznego, zatem realizują dwa rodzaje działalności — naukową i dydaktyczną. Ta dwoistość roli może przeciwdziałać wypaleniu, ale może też sprawiać, że dydaktyka jest traktowana jako zbędny balast, bo kolejne szczeble kariery uniwersyteckiej są wyznaczone przez dorobek naukowy. W tym miejscu trzeba przytoczyć postulat Czerniawskiej<sup>29</sup> dotyczący kształcenia psychologów, który powinien obowiązywać i na innych kierunkach studiów, a mianowicie przekonanie co do

<sup>23</sup> M. H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997, s. 153 i 166.

<sup>24</sup> D.T. Kenrick, S.L. Neuberg, R.B. Cialdini, *Psychologia społeczna*, GWP, Gdańsk 2002, s. 193.

<sup>25</sup> T. Bauman, *Dydaktyka akademicka a innowacje*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1.

<sup>26</sup> G. Rudkowska, *Ja idealne studentów...*

<sup>27</sup> T. Bauman, *Dydaktyka akademicka...*

<sup>28</sup> J. F engler, *Pomaganie mężczy. Wypalenie w pracy zawodowej*, GWP, Gdańsk 2001.

<sup>29</sup> E. Czerniawska, *Krytyczne myślenie przede wszystkim*, „Roczniki Psychologiczne” 2011, nr 2, tom XIV.

ważności dydaktyki i konieczności kształtowania u studentów krytycznego myślenia. Oczywiście można wymienić wiele uwarunkowań kiepskiej dydaktyki, np. małe kompetencje dydaktyczne niektórych nauczycieli akademickich lub traktowanie tej działalności jako uciążliwego obowiązku, niekiedy zbyt duże pensum godzinowe, praca na więcej niż jednym etacie lub nadmiar godzin ponadwymiarowych itp. Nie bez znaczenia są niekiedy zbyt liczne grupy wykładowe uniemożliwiające bliższy kontakt ze studentami oraz niewielka liczba godzin przeznaczonych na dany przedmiot. Prawdopodobnie też niektórzy nauczyciele akademicki nie potrafią — podobnie jak nauczyciele szkolni<sup>30</sup> — uporać się z dylematami wpisanymi w ten zawód, jak np. rozdarcie między indywidualizacją a unifikacją edukacji.

Nadal jednak niewiele wiemy, jakich wykładowców oczekują studenci, zatem w świetle wyżej przedstawionych kontrowersji i wątpliwości oraz nikłej liczby badań empirycznych na gruncie polskim należy postawić następujące pytania badawcze:

1. Jakie zachowania nauczycieli akademickich są cenione przez studentów?
2. Jakie zachowania nauczycieli akademickich są przez nich traktowane jako naganne?

Należy spróbować uchwycić, jaki jest pożądaný i niepożądaný obraz nauczycieli akademickich w percepcji studentów jako uczestników dialogu edukacyjnego.

## METODA BADAŃ

Jako metodę badań zastosowałam swobodne wypowiedzi. Studenci mieli anonimowo (określając tylko płeć) odpowiedzieć na następujące pytania: „Jakie zachowania nauczycieli akademickich najbardziej cenię?” i „Jakie zachowania nauczycieli akademickich uważam za najbardziej naganne?”. Warto podkreślić, że swobodne samoopisy są dobrą metodą pomiaru osobowości, zwłaszcza jej sfer mniej zbadanych<sup>31</sup>. Podobnie można sądzić, że swobodne wypowiedzi umożliwią poznanie pozytywnych i negatywnych zachowań nauczycieli akademickich w percepcji studentów, a nie tylko punktowanie przez nich narzuconych sformułowań w ankietach ewaluacyjnych, które często wypełniają.

## OSOBY BADANE

Badaniami objęłam 470 studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, uczęszczających na kierunki humanistyczne studiów stacjonarnych, na których prowadziłam zajęcia z psychologii. Badania zostały przeprowadzone w latach akademickich 2010/2011 oraz 2011/2012. Badana grupa była też w miarę jednorodna pod względem wieku (19–25 lat), a przede wszystkim trybu studiowania i związanych z nim codziennych kontaktów z nauczycielami akademickimi, czego pozbawieni są studenci niestacjonarni.

Charakterystyka badanej grupy jest przedstawiona w tabeli 1.

<sup>30</sup> G. Rudkowska, *Dylematy zawodowe nauczycieli a ich wiedza psychologiczna*, [w:] *Edukacja — szkoła — nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, red. J. Kuźma i J. Morbitzer, Wydaw. Naukowe AP, Kraków 2005.

<sup>31</sup> R.R. McCrae, P.T. Costa, *Osobowość dorosłego człowieka*, WAM, Kraków 2005, s. 57–60.

Tabela 1

## Charakterystyka badanej grupy

Rok	Kierunek	Kobiety	Mężczyźni	Razem
<i>Studia pierwszego stopnia (licencjackie)</i>				
I	Filologia polska	118	27	145
II	Filologia polska	49	8	57
II	Pedagogika specjalna	51	–	51
III	Filologia polska	48	6	54
III	Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna	53	–	53
<i>Studia drugiego stopnia (magisterskie)</i>				
I	Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna	110	–	110
Razem		429	41	470

W badanej grupie zdecydowanie dominowały kobiety, jednak analiza wyników nie ujawniła różnic związanych z płcią, dlatego w prezentowanych niżej tabelach zmienna ta została pominięta.

## WYNIKI BADAŃ

CENIONE ZACHOWANIA NAUCZYCIELI AKADEMICKICH  
W PERCEPCJI STUDENTÓW

Zgodnie z oczekiwaniami odpowiedzi badanych studentów były bardzo zróżnicowane, uwzględniające różne zachowania nauczycieli akademickich, jedne pisane lakonicznie, inne bardziej rozbudowane.

Przykłady wypowiedzi dotyczące najbardziej cenionych zachowań nauczycieli akademickich:

- Traktuje studenta jak istotę rozumną, ma poczucie humoru i dystans do siebie (I rok)
- Potrafi uporządkować zagadnienia, mówi głównie „z głowy”, a nie czyta z laptopa, jest dostępny na dyżurach (I rok)
- Naprawdę lubi prowadzić zajęcia, ma partnerski stosunek do studentów (II rok)
- Posiada pasję dydaktyczną, pragnie dzielić się ze studentami swoją wiedzą, stwarza na zajęciach życzliwą atmosferę (II rok)
- Ma dużą wiedzę, którą potrafi w jasny sposób przekazać, jest sprawiedliwy w ocenach — uważam, że lepsze są egzaminy pisemne, bo można ustalić jednoznaczne kryteria (II rok)
- Jest wyrozumiały, ale bez pobłażania, teorię ilustruje przykładami z życia lub praktyki specjalistycznej, stawia sprecyzowane wymagania i jest sprawiedliwy (II rok)
- Dba o rozwój studentów, potrafi ich zainteresować i skłonić do własnych przemyśleń, jest zawsze przygotowany do zajęć, życzliwy i uśmiechnięty (III rok)

- Jest prawdziwie zaangażowany w pracę dydaktyczną, wkłada w nią serce, posiada dużą wiedzę, a studentów traktuje jak partnerów, jest sprawiedliwy i ma poczucie humoru (III rok)
- Stawia wysokie wymagania studentom, ale więcej wymaga od siebie, stale się doskonali i przekazuje najnowsze informacje, umie skupić uwagę nawet bardzo licznej grupy (I rok mgr)
- Jest kompetentny w zakresie swojego przedmiotu, posiada też wszechstronną wiedzę, studentów traktuje jak partnerów i czuje się, że zajęcia z nimi pasjonują go, jest otwarty na problemy słuchaczy i gotowy do pomocy (I rok mgr)

Zachowania nauczycieli akademickich przedstawiane przez studentów zostały ujęte w podstawowe kategorie, będące próbą zachowania ich intencji i określeń (tabela 2).

Tabela 2

## Cenione zachowania nauczycieli akademickich w percepcji studentów

Kategoria	Studia I stopnia						II stopnia		Razem N=470	
	I rok N=145		II rok N=108		III rok N=107		I rok N=110			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Pasja dydaktyczna	43	29,7	25	23,1	37	34,6	39	35,5	144	<b>30,6</b>
Wiedza	26	17,9	22	20,4	35	32,7	37	33,6	120	<b>25,5*</b>
Jasny przekaz	37	25,5	24	22,2	23	21,5	26	23,6	110	<b>23,4</b>
Sprawiedliwość	17	11,7	21	19,4	26	24,3	24	21,8	88	<b>18,7*</b>
Poczucie humoru	27	18,6	21	19,4	21	19,6	18	16,4	87	<b>18,5</b>
Życzliwość	24	16,6	15	13,8	12	11,2	14	12,7	65	<b>13,8</b>
Otwartość	21	14,5	9	8,3	15	14,0	12	10,9	57	<b>12,1</b>
Umiejętność zainteresowania	26	17,9	10	9,3	9	8,4	10	9,1	55	<b>11,7*</b>
Partnerstwo	18	12,4	10	9,3	8	7,5	10	9,1	45	<b>9,8</b>
Inne	39	26,9	33	30,6	29	27,1	25	22,7	126	<b>26,8</b>

\* oznacza te kategorie, w których występują różnice istotne statystycznie między poszczególnymi rocznikami

Dane umieszczone w tabeli 2 wskazują, że prawie jedna trzecia badanych (30,6%) najbardziej ceni u nauczycieli akademickich ich pasję dydaktyczną, określaną niekiedy jako zaangażowanie, powołanie lub nawet misja, co jest zgodne z rezultatami wcześniejszych badań własnych<sup>32</sup> i badań Bauman<sup>33</sup>.

Również drugie miejsce — podobnie jak we wcześniejszych badaniach własnych — zajmuje wiedza wykładowców, określana niekiedy jako kompetencja do prowadzenia określonego przedmiotu, którą wymienia jedna czwarta badanych, przy czym część z nich podkreśla, że cenią nie tylko wiedzę specjalistyczną, ale wszechstronną erudy-

<sup>32</sup> G. Rudkowska, *Ja idealne studentów...*

<sup>33</sup> T. Bauman, *Dydaktyka akademicka...*

cję i szerokie zainteresowania. W tej kategorii zaznaczają się różnice między liczbami osób z poszczególnych lat studiów, gdyż studenci I roku rzadziej wymieniają wiedzę niż studenci III roku (stosunek krytyczny  $z=2,69$ ,  $p=0,01$ ) i studenci I roku studiów magisterskich ( $z=2,86$ ,  $p=0,01$ ). Wydaje się oczywiste, iż wraz z latami studiów wzrasta u słuchaczy przekonanie, jak ważny jest kontakt z nauczycielami cechującymi się posiadaniem wiedzy, czyli takimi, którzy im pomogą w budowaniu systemu pozwalającego rozumieć i przekształcać rzeczywistość. Warto dodać, że tylko słuchacze I roku wśród pożądanых właściwości częściej wskazują pasję dydaktyczną niż wiedzę ( $z=2,37$ ,  $p=0,01$ ), natomiast słuchacze starszych lat wymieniają ze zbliżoną częstotliwością obie kategorie. Obok posiadania wiedzy równie ważny jest dla badanych jej jasny, zrozumiały przekaz („potrafi jasno przedstawić nawet trudne treści”, „punktuje ważne zagadnienia i nadaje materiałowi strukturę”, „jest komunikatywny”, „przede wszystkim mówi, a nie czyta i używa precyzyjnych określeń”, „upewnia się, że został zrozumiany”, „teorię wspiera przykładami”), który akcentuje 21,6% słuchaczy. Zatem oczekiwania studentów są zgodne ze stwierdzeniem Sędka<sup>34</sup>, że „dobry wykład prezentuje jasną strukturę, koncentruje uwagę na istotnych aspektach i wskazuje na znaczące implikacje prezentowanych treści”. Z kompetencjami dydaktycznymi nauczycieli akademickich wiąże się też kategoria określona jako umiejętność zainteresowania przedstawianymi tematami, którą łącznie wymienia 11,7% badanych, natomiast nieco częściej akcentują ją studenci I roku niż II roku ( $z=2,04$ ,  $p=0,05$ ) i III roku ( $z=2,26$ ,  $p=0,05$ ). Trudno to jednoznacznie wytłumaczyć, może studenci I roku faktycznie bardziej oczekują, aby ich czymś zainteresować, a może niektórzy badani ze starszych lat nie artykułują odrębnie zdolności do zainteresowania, gdyż dla nich integralnie wiąże się ona z dobrym przekazem wiedzy. W percepcji 18,7% studentów pracownicy dydaktyczni powinni też być sprawiedliwi. W tym przypadku częstotliwość wskazań wzrasta wraz z czasem studiowania, gdyż studenci I roku wymieniają sprawiedliwość rzadziej niż studenci II roku ( $z=1,68$ ,  $p=0,05$ ) oraz III roku ( $z=2,55$ ,  $p=0,01$ ). Prawdopodobnie słuchacze starszych lat coraz bardziej koncentrują się na adekwatnych ocenach swojej wiedzy i umiejętności, gdyż uzyskane stopnie rzutują na otrzymanie stypendium oraz dostanie się na studia II stopnia. Może też wzrasta u nich tendencja do posiadania poczucia własnej skuteczności<sup>35</sup>.

Do pożądanых właściwości nauczycieli akademickich należy też poczucie humoru, wymieniane przez 18,5% badanych studentów, ze zbliżoną częstotliwością przez wszystkie roczniki. Badani oczekują też życzliwości (13,8%), określanej również jako stwarzanie miłej, życzliwej atmosfery oraz otwartości (12,1%), czasem wyraźnie określanej jako „otwartość na problemy studentów”, czasem ujmowanej bardziej skrótowo i enigmatycznie. Prawie 10% badanych pragnie być traktowanych jako partnerzy nauczycieli akademickich. Wszystkie powyższe właściwości wskazują, że studenci pragną dialogu przebiegającego w przyjaznej atmosferze.

W kategorii „inne” znajduje się szereg pożądanых przez studentów zachowań nauczycieli akademickich, które są wymieniane przez mniej niż 10% badanych. Łącznie 8,7% słuchaczy wskazuje na punktualność, systematyczność, dobre przygotowanie do zajęć, obecność na dyżurach, dotrzymywanie umów itp., czyli cechy, które — posługując się nazwą jednego z czynników tworzących pięcioczynnikowy model osobowości

<sup>34</sup> G. Sędek, *Psychologia kształcenia...*, s. 269.

<sup>35</sup> A. Bandura, *Teoria społecznego...*



FFM<sup>36</sup> — można określić jako sumienność. Warto zauważyć, że w badaniach poświęconych ja idealnemu studentów<sup>37</sup> sumienność była wymieniana przez 16% badanych jako zachowanie nauczycieli inspirujące tworzenie tego składnika obrazu samego siebie. Różnica w częstotliwości wskazań tego czynnika może być spowodowana faktem, iż tamci badani odpowiadali na inne pytanie. W przypadku aktualnie prezentowanych badań można przypuszczać, iż studenci zakładają posiadanie takiej cechy przez wykładowców i dopiero jej brak wyraźnie akcentują jako zachowanie naganne (tabela 3). Oprócz sumienności badani wymieniają jeszcze: sprecyzowanie wymagań, kreatywność, wyrozumiałość, kulturę osobistą, wiarę w możliwości studentów, udzielanie im pomocy, a sporadycznie empatię, błyskotliwość i elokwencję.

#### NAGANNE ZACHOWANIA NAUCZYCIELI AKADEMICKICH W PERCEPCJI STUDENTÓW

Wypowiedzi dotyczące nagannych zachowań nauczycieli akademickich są również zróżnicowane, zdarzają się nawet sformułowania, że student może je tylko sobie wyobrazić, bo nie spotkał się z nimi. Wielu badanych podkreśla, że opisywane zachowania występują sporadycznie. Są też nieliczni słuchacze nastawieni na totalną krytykę, którzy określone zachowania — zwłaszcza dotyczy to wywyższania się i złośliwego traktowania studentów — przypisują wielu wykładowcom.

Przykłady wypowiedzi dotyczące najbardziej nagannych zachowań nauczycieli akademickich:

- Chaotyczny sposób prowadzenia zajęć, brak sprecyzowanych wymagań i niejasne kryteria oceny, nadmierna powaga (I rok)
- Niekomunikatywność, nieumiejętność zainteresowania studentów tematem oraz straszenie egzaminem jako jedyny sposób skupienia uwagi słuchaczy, wyniosłość (I rok)
- Czytanie treści znajdujących się na slajdach, co jest pozbawione sensu, bo studenci też potrafią czytać (II rok)
- Dużo wymaga, a sam nie przykłada się do zajęć, ma poczucie wyższości i brak szacunku dla studentów (II rok)
- Szybko wyświetla slajdy i równocześnie dużo mówi, a potem dziwi się, że nic z tego nie wiemy, ma bezpodstawne poczucie wyższości (II rok)
- Poczucie wyższości — ma stopień naukowy to jest lepszy, nieumiejętność przyznania się do błędu oraz niedostępność poza zajęciami i niedotrzymywanie ustalonych terminów np. oddania poprawionych prac (III rok)
- Wyniosłość, brak poczucia humoru, nudne zajęcia, niepunktualność, niesprawiedliwość to „grzechy główne”, choć stykam się z nimi b. rzadko (III rok)
- Lekceważące podejście do pracy dydaktycznej i traktowanie studentów jako „zła koniecznego”, arogancja (III rok)
- Jest niekompetentny i uprawia wodolejstwa, a stara się być zbyt koleżeński i przymiły (I rok mgr)
- Złośliwość, wyśmiewanie niewiedzy studentów, zmienne lub niejasne wymagania oraz zarozumiałość i całkowity brak dystansu do siebie (I rok mgr)

<sup>36</sup> R.R. McCrae, P.T. Costa, *Osobowość dorosłego...*

<sup>37</sup> G. Rudkowska, *Ja idealne studentów...*

Najczęściej wymieniane przez studentów kategorie nagannych zachowań nauczycieli przedstawia tabela 3.

Tabela 3

Naganne zachowania nauczycieli akademickich w percepcji studentów

Kategoria	Studia I stopnia						II stopnia		Razem N=470	
	I rok N=145		II rok N=108		III rok N=107		I rok N=110			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Wyniosłość	44	30,3	22	20,4	20	18,7	19	17,3	105	<b>22,3*</b>
Zły przekaz	30	20,7	19	17,5	19	17,6	22	20,0	90	<b>19,1</b>
Niesumienność	19	13,1	18	16,7	20	18,7	21	19,1	71	<b>14,3</b>
Niesprawiedliwość	11	7,6	14	12,9	18	16,8	15	13,6	58	<b>12,3*</b>
Złośliwość	13	8,9	12	11,1	14	13,1	15	13,6	54	<b>11,5</b>
Niejasne wymagania	14	9,6	11	10,2	13	12,1	12	10,9	50	<b>10,6</b>
Inne	21	14,5	23	21,3	19	17,6	18	16,4	81	<b>17,2</b>

\* oznacza te kategorie, w których występują różnice istotne statystycznie między poszczególnymi rocznikami

Dane umieszczone w tabeli 3 wskazują, że 22,3% badanych za najbardziej naganną uważa wyniosłość nauczycieli akademickich, określaną też jako wywyższanie się, poczucie wyższości lub traktowanie studentów z góry, nadmierna pewność siebie, uważanie się za kogoś lepszego z racji posiadania stopnia naukowego, przeświadczenie o swojej wyjątkowości (jak pisze studentka I roku „postawa pod tytułem — macie szczęście, że z wami pracuję”) lub nieomyślności itp. Takie zachowanie jest szczególnie niepożądane zwłaszcza w percepcji studentów I roku, którzy wskazują je nieco częściej niż studenci II roku ( $z=1,77$ ,  $p=0,05$ ) i III roku ( $z=2,16$ ,  $p=0,05$ ) oraz I roku studiów drugiego stopnia ( $z=2,49$ ,  $p=0,01$ ). Trudno o jednoznaczną interpretację tych niewielkich różnic — może niektórzy pracownicy dydaktyczni prezentują częściej taką postawę wobec najmłodszych stażem słuchaczy, a może studenci I roku są na to uczuleni, bo na studiach pragną być traktowani jako partnerzy dialogu edukacyjnego, natomiast nie tolerują postawy „ja zawsze mam rację”. Można tylko zauważyć, że o ile studenci I roku nieco częściej przypisują tę wyniosłość niektórym lub nawet wielu nauczycielom, o tyle pozostali najczęściej uważają, że występuje ona sporadycznie.

Prawie 20% badanych akcentuje niejasny przekaz wiedzy cechujący się chaotyczną strukturą wykładów, nieumiejętnością tłumaczenia, niezrozumiałym, „napuszonym” językiem oraz sygnalizuje niekomunikatywność wykładowców, jak czytanie i mówienie w „zastraszającym tempie”, monotony głos bez jakichkolwiek zmian intonacyjnych, brak kontaktu wzrokowego ze słuchaczami i starań o uzyskanie informacji zwrotnych oraz monotonię i nudę („żeby studenci nie wychodzili z zajęć uśpieni”). Szczególnie krytykują oni czytanie z notatek, książki lub laptopa — jeśli wykładowca robi prezentację, to slajdy powinny obejmować podstawowe punkty, a reszta treści winna być mówiona z pamięci. Warto dodać, że podobne uwagi — w kontekście swojej pracy

zawodowej — formułowali wcześniej badani studenci<sup>38</sup>. Uwagi słuchaczy o niekomunikatywności niektórych wykładowców — miejmy nadzieję, że nielicznych — zdają się sugerować, iż zapominają oni o dwóch podstawowych sposobach zdobywania informacji zwrotnych: odpowiedziach werbalnych i obserwacji zachowań niewerbalnych<sup>39</sup>.

Na trzecim miejscu znajduje się niesumienność (14,3%), polegająca na braku punktualności, absencji lub skracaniu dyżurów, nieterminowym oddawaniu prac, niedotrzymywaniu zawartych umów, nieprzygotowaniu się do zajęć itp. Z podobną częstotliwością piętnują ją badani z różnych lat studiów. Jest rzeczą niepokojącą, jeśli młodzi ludzie, którzy — zgodnie z koncepcją E.T. Higginsa<sup>40</sup> — tworzą swoje ja powinnościowe (*ought self*), stykają się na uczelni z przykładami nierzetelności cechującymi osoby, które mają wspomagać ich rozwój. Można tylko mieć nadzieję, że są to przypadki sporadyczne. Natomiast na niesprawiedliwość, którą wymienia 12,3% ogółu badanych, częściej zwracają uwagę studenci III roku niż I roku ( $z=2,14$ ,  $p=0,05$ ), co jest zgodne z zaznaczaniem przez starsze roczniki sprawiedliwego zachowania jako cennego. Do nagannych zachowań nauczycieli akademickich 11,5% badanych zalicza różne formy złośliwości, kpiny, wyśmiewanie się, sztydzenie, w tym nawet „czerpanie satysfakcji z niepowodzeń studentów”. Choć jest to niewielki procent, to jednak warto zastanowić się, czy niektórzy wykładowcy, nawet sporadycznie, nie stosują krytyki osoby zamiast określonego zachowania. Zdaniem 10,6% badanych funkcjonowanie w roli studenta utrudnia niepodawanie przez niektórych nauczycieli akademickich sprecyzowanych wymagań odnośnie egzaminów, zaliczania ćwiczeń, prac pisemnych itp. lub zmiany tych wymagań oraz niejasne kryteria ocen. Warto podkreślić, że studenci tylko sporadycznie uskarżają się na zbyt duże wymagania, a raczej krytykują brak jasności w ich formułowaniu. Jeśli pojawiają się uwagi dotyczące nadmiernych wymagań, to zwykle w kontekście dysproporcji między wkładem pracy nauczyciela akademickiego a jego wymaganiami. Niektórzy studenci nawet zaznaczają, iż nie chcą być traktowani pobłaźliwie.

Zachowania naganne wymieniane przez mniej niż 10% badanych to: wzbudzenie strachu, określane też jako „zastraszanie”, „wprowadzanie nerwowej atmosfery” czy „nadmierne stresowanie”. Można przypuszczać, że nie chodzi im o lęk egzaminacyjny, ale klimat emocjonalny panujący na zajęciach, który szczególnie negatywnie mogą odbierać studenci o wysokiej reaktywności emocjonalnej, wyrażającej się dużą wrażliwością i niską odpornością<sup>41</sup>. Kolejne wskazania dotyczą braku wyrozumiałości dla studentów i nieudzielanie im pomocy. Sporadycznie podawane są takie zachowania, jak rutyna, zmiany nastroju i demonstrowanie swojego zmęczenia, które mogą sugerować wypalenie zawodowe oraz nieprzyznawanie się do popełnienia błędu, obłuda, małe kompetencje do prowadzenia określonych zajęć.

<sup>38</sup> G. Rudkowska, *Ja idealne studentów...*

<sup>39</sup> V. Satir, *Terapia rodziny*, GWP, Gdańsk 2000, s. 94.

<sup>40</sup> E.T. Higgins, *Self-discrepancy: A theory relating self and affect*, „Psychological Review” 1987, nr 94.

<sup>41</sup> J. Strelau, *Psychologia różnic indywidualnych*, wyd. II rozszerzone, Wydaw. Naukowe „Scholar”, Warszawa 2006.

## PODSUMOWANIE

Zaprezentowane badania należy traktować jako próbę uchwycenia obrazu nauczycieli akademickich w percepcji studentów studiów stacjonarnych. Były one prowadzone na kierunkach humanistycznych uczelni państwowej i ewentualnie wymagają badań porównawczych na innych kierunkach studiów różnego typu szkół wyższych. Jak się jednak wydaje, uzyskane wyniki pozwalają na zarysowanie najbardziej i najmniej pożądaných przez studentów — jako partnerów dialogu edukacyjnego — właściwości ich nauczycieli akademickich.

Jakie zachowania swoich nauczycieli studenci cenią najbardziej? Ponad 70% badanych wskazuje bezpośrednio na kompetencje dydaktyczne nauczycieli akademickich, w tym ich pasję dydaktyczną, wymienianą przez 30% studentów, umiejętność jasnego przekazywania wiedzy i zainteresowania nią, akcentowaną przez 35% oraz sumienne przygotowanie do zajęć, sygnalizowane przez 6% badanych. Oprócz tych zachowań studenci zwracają też uwagę na poziom wiedzy nauczycieli akademickich (25%) i to zarówno specjalistycznej, jak i ogólnej, wszechstronnej, czyli czynnika podnoszącego jakość akademickiej edukacji oraz na sprawiedliwe ocenianie (19%). Znaczenie wiedzy oraz sprawiedliwości wzrasta w oczekiwaniach studentów wraz z czasem studiowania, co zwłaszcza w przypadku wiedzy może świadczyć o rosnącej u słuchaczy tendencji do rozumienia i przekształcania rzeczywistości, do refleksji nad sobą i światem.

Wypowiedzi studentów wskazują też, że dla większości z nich kompetencje dydaktyczne integralnie łączą się z walorami osobistymi, zwłaszcza z umiejętnością nawiązywania relacji interpersonalnych i postawami prospołecznymi. W ich percepcji najlepiej merytorycznie przygotowany wykład powinien być połączony z kontaktem werbalnym, czy choćby niewerbalnym ze słuchaczami, którzy chcieliby być przeświadczeni, że wykładowca odczuwa „radość z dzielenia się wiedzą”. Ponad 50% badanych dodatkowo podkreśla, że ceni u nauczycieli akademickich życzliwość (14%), poczucie humoru (19%), otwartość (12%) oraz partnerstwo (10%), co potwierdza tezę, iż edukacja jest dialogiem, spotkaniem przebiegającym w przyjaznej atmosferze i tak jest spostrzegana przez studentów.

Przedstawiane przez badanych naganne zachowania nauczycieli akademickich również sugerują łączenie w ich percepcji kompetencji dydaktycznych i osobistych. Warto zaznaczyć, że wielu badanych podkreśla sporadyczność takich nieakceptowanych przez siebie zachowań. Najczęściej drażni ich wyniosłość, określana też jako poczucie wyższości (22%), na którą zwłaszcza zwracają uwagę studenci I roku. Prawdopodobnie wraz z rozpoczęciem nowego etapu edukacji szczególnie oczekują oni partnerstwa, a są traktowani przez wykładowców opiekuńczo (?), choć może niekiedy faktycznie wyniosłe. Pozostałe negatywne zachowania są często drugim krańcem wymiaru opisywanego w pozytywach, np. zły przekaz wiedzy (19%), niesprawiedliwość (12%), niesumienność (14%) czy złośliwość (11%). Oprócz tego badani zwracają uwagę na niejasne i/ lub zmienne wymagania stawiane im przez nauczycieli akademickich (11%), zarazem zaznaczając, iż nie oczekują wymagań minimalnych.

Wypowiedzi studentów — choć dotyczą modelu teoretycznego, a nie ocen poszczególnych nauczycieli akademickich — świadczą o tym, iż stykają się oni z przypadkami niesumienności, rutyny, wypalenia zawodowego lub traktowania przez niektórych pracowników naukowo-dydaktycznych działalności dydaktycznej jako zbędnego balastu

w ich karierze akademickiej. Zarazem badani wskazują tak wiele cech prawdziwego dialogu edukacyjnego, że można mieć nadzieję, iż często w nim uczestniczą.

Opisy pożądaných i naganných zachowań nauczycieli akademickich przedstawiane przez studentów powinny być analizowane w trakcie dyskusji poświęconých dydaktyce akademickiej oraz przy konstruowaniu ankiet ewaluacyjnych, które winny zawierać wolne miejsca na dodatkowe uwagi studentów. Uwagi takie mogą przyczynić się do doskonalenia pracy dydaktycznej niektórych nauczycieli akademickich, bo ich ocena własnej pracy może się różnić od tej formułowanej przez słuchaczy — partnerów dialogu.

*Grażyna Rudkowska*

## UNIVERSITY TEACHERS IN PERCEPTION OF STUDENTS

### Summary

The aim of the study was to investigate how the university students assess their professors attitudes and behavior. Results of investigations based on opinions of 470 students of Pedagogical University, revealed that the most valuable is professional competence and especially teaching passion and sound knowledge and partnership in reciprocal relations. As a negative behavior, haughtiness or feeling of superiority, unskillfulness in lecturing and also malicious comments and imposing of own opinions were listed.