

Zarys diagnozy jakości pracy nauczyciela akademickiego

Wprowadzenie

Ocena jakości kształcenia w uczelniach wyższych obejmuje kilka poziomów. Do najważniejszych należą: realizacja wymogów programowych określonych w standardach nauczania ustalanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego; zapewnienie kwalifikowanej kadry nauczycieli akademickich, spełniającej wymogi w zakresie minimum kadrowego; wewnętrzny system zapewnienia odpowiedniej jakości zajęć dydaktycznych. Oceny dokonuje Państwowa Komisja Akredytacyjna, niezależna instytucja, działająca w ramach systemu szkolnictwa wyższego w Polsce.

Jednym z elementów badania jakości kształcenia jest stosowany w uczelniach wyższych kwestionariusz oceny zajęć dydaktycznych wypełniany przez studentów. Każda uczelnia przygotowuje z reguły własne narzędzia badawcze. Wyniki tych badań odgrywają ważną rolę w procesie wizytacji akredytacyjnej¹.

Analiza badań ankietowych dostarcza nauczycielom akademickim wiedzy na temat stopnia satysfakcji studentów z uczęszczania na prowadzone przez nich zajęcia. Jest to istotne dlatego, że poziom studiującej w uczelni młodzieży jest bardzo zróżnicowany. Obok tych, którzy kończyli szkoły ogólnokształcące w dużych miastach, studiuje też młodzież pochodząca z miasteczek i wsi. Nie zawsze, ale często oznacza to niższy poziom wiedzy, wynikający z ograniczonego dostępu do bibliotek, czy niekiedy – niższego poziomu szkół. Na studiach ta część młodzieży musi nadrabiać zaległości ze szkoły średniej, aby sprostać zadaniom wyznaczanym przez standardy stawiane przez uczelnie wyższe. Dlatego sposób nauczania powinien być w większym stopniu zorientowany na osobę nauczanego – kim jest i w jakim funkcjonował

¹ E. Syrek, J. Bulska, *Dylematy jakości kształcenia w szkole wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2006, nr 29, s. 69.

kontekście społecznym, zanim stał się studentem. Taki sposób podejścia, zwany „podejściem terapeutycznym”, wymaga traktowania każdego studenta indywidualnie. Jest to możliwe do zastosowania jedynie w małych grupach studenckich, w których najistotniejszą rolę odgrywa jakość związku łączącego studenta i nauczyciela². Znacznie trudniej wprowadzać takie podejście w dużych zbiorowościach studenckich.

Proces systematycznego zbierania danych oraz analiz komputerowych, z wykorzystaniem programów statystycznych, pozwala ciągle monitorować interakcje zachodzące pomiędzy studentem a nauczycielem. Pozwala też oceniać rozbieżność, która może się pojawiać między oczekiwaniami studentów a wysiłkiem, jaki w proces kształcenia wkłada kadra nauczająca. Wewnętrzny system kontroli efektywności nauczania ma zatem na celu wypracowanie najskuteczniejszych metod dydaktycznych, czyli takich, dzięki którym studenci najlepiej opanowują zakres wiedzy wymagany przez wykładowców, z równoczesnym poczuciem przydatności tej wiedzy.

Dla osoby ocenianej – nauczyciela akademickiego – wyniki ewaluacji stanowią często źródło ważnej informacji zwrotnej, umożliwiającej autoanalizę efektywności działań dydaktycznych³. Prowadzona przez uczelnię ewaluacja ma stanowić ciągły dialog nauczyciela akademickiego ze studentem, ma go motywować do modyfikowania procesu dydaktycznego, w celu osiągnięcia najlepszej jakości kształcenia.

Wewnętrzna ocena, dotycząca jakości kształcenia w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, przeprowadzana jest systematycznie od pierwszego roku istnienia szkoły. W roku akademickim 2007/2008 ankiety wypełniło ok. 3,5 tysiąca studentów. Badania miały charakter nie tylko ilościowy, ale także jakościowy, umożliwiając lepsze zrozumienie opinii studenckich na temat prowadzonych wykładów i ćwiczeń. W dydaktyce akademickiej tego rodzaju badaniom przypisuje się dużą wartość naukową⁴.

Jednym z ważnych celów przeprowadzenia ankiety było poznanie opinii studentów na temat stopnia trudności przedmiotu, sposobu przekazywania wiedzy przez wykładowcę, atmosfery panującej na zajęciach, regularności zajęć, a także opinii na temat wykładowcy. Stosując statystyczne analizy, wnioskowano o zależnościach przyczynowo-skutkowych między analizowanymi parametrami oraz o istotności tych relacji. Analizowano, czy zainteresowanie studenta przedmiotem (przed rozpoczęciem uczęszczania na wykłady) wpływa na: 1. ocenę odbioru wykładu, 2. opinię

² A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliaz, *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Academica, Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2004.

³ B. Ciżkowicz, *Nauczyciel jako obiekt ewaluacji formatywnej*, [w:] *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, red. R. Cierzniewska, Bydgoszcz 2003, s. 211.

⁴ S. Palka, *Aktualne tendencje w dydaktyce akademickiej*, [w:] *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, red. D. Skulicz, Wyd. UJ, Kraków 2004, s. 34.

o wykładowcy, 3. ocenę atrakcyjności wykładu, 4. ocenę poziomu trudności wykładu, 5. ocenę sposobu prezentacji, 6. frekwencję na wykładach, 7. mobilizację do samodzielnego pogłębiania wiedzy, 8. ocenę, w jakim stopniu wykład poszerzył wiedzę, 9. ocenę przygotowania merytorycznego wykładowcy i 10. ocenę sposobu prowadzenia zajęć.

Sprawdzono także, czy istnieje zależność pomiędzy:

1. postrzeganiem wykładu jako atrakcyjny i równoczesnej oceny przedmiotu jako – trudny,
2. przystępnością sposobu wykładania a atrakcyjnością wykładu,
3. atrakcyjnością wykładu a dostępnością wykładowcy dla studentów po wykładzie,
4. atrakcyjnością wykładu a interaktywnością wykładu,
5. sposobem prezentacji a oceną stopnia trudności wykładu,
6. korzystaniem z pomocy audiowizualnych a atrakcyjnością wykładu,
7. chęcią samodzielnego pogłębiania wiedzy a dostępnością wykładowcy poza godzinami zajęć,
8. zainteresowaniem przedmiotem przed rozpoczęciem studiowania oraz atrakcyjnością wykładu.

Zakładając, że zależności te są uwarunkowane rodzajem studiów, a także rokiem studiów – przeprowadzono analizy w grupach studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych oraz studentów I roku i wyższych lat studiów.

Przed rozpoczęciem badań przeprowadzono plakatową akcję informacyjną, zwracając w niej uwagę na znaczenie, jakie uczelnia przykładą do uzyskiwanych tą drogą informacji, oraz na konieczną rzetelność przy wypełnianiu ankiety. Zastosowana w bieżącym roku akademickim procedura ewaluacji jest wstępnym krokiem do opracowania metody, prowadzącej do interakcyjnego modelu edukacji. Jest to „edukacja zakładająca kontakt i współdziałanie pomiędzy nauczycielami akademickimi a studentami, organizowana przez nauczycieli akademickich o wysokim poziomie kompetencji merytorycznych w danej dziedzinie wiedzy, zaangażowanych emocjonalnie w prowadzoną przez siebie działalność naukową, powiązaną z podejmowaniem działań także przez studentów”⁵.

Komentarz do zakresu badań

W oparciu o wyniki badań empirycznych dokonano ewaluacji 35 wykładów i 13 ćwiczeń z różnych przedmiotów. Ankiety wypełniali studenci przed egzaminem, aby oceny egzaminacyjne nie miały wpływu na ich wypowiedzi. O terminie badań zdecydowała także chęć zebrania jak największej liczby wypowiedzi. Dzięki temu ankiety wypełniło niemal 100% słuchaczy ewaluowanego wykładu. Taki sposób pro-

⁵ A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliaz, *Ewaluacja...*, *op. cit.*

wadzenia badań ułatwił studentom udział w nich i wpłynął na ograniczenie pomyłek, ponieważ w wielu przypadkach studenci nie kojarzą nazwisk wykładowców z kursem. Aby minimalizować ilość czasu na wypełnianie kwestionariuszy, ograniczono się do pytań prostych. Uznano także, że stosowanie systemu skalarnego w odpowiedziach na pytania nie wniesie zbyt wiele do wiedzy na temat ewaluowanego wykładu. Położono nacisk na możliwość wyboru opcji, opisujących charakterystykę wykładu np.: trudny, chaotyczny, nudny, atrakcyjny. Wykorzystano to w analizie, opisującej zależność między wybranymi przez studentów cechami określającymi wykład. Zdając sobie sprawę, że czynnikiem zakłócającym może być niewspółmierność liczby studentów, wypełniających ankiety (większość z nich przystępowała do egzaminu, kiedy prowadzono ewaluację), do liczby studentów zwykle uczęszczających na ewaluowany wykład, zadano także pytanie dotyczące częstotliwości uczęszczania na wykłady. Informację tę uwzględniono następnie w analizach. Proszono również o swobodne wypowiedzi studentów na temat wykładów, ale niewiele skorzystało z takiej możliwości oceny. Nie można wykluczyć, że nie byli do tego wystarczająco zachęcani przez ankieterów.

Głównym celem ankiety było uzyskanie odpowiedzi na pytania: jakie cechy czynią wykład atrakcyjnym dla studentów; co decyduje, że wykładowca postrzegany jest przez studentów jako bardzo dobry? Zakładano, że te cechy będą sprzyjać efektywności kształcenia, podczas gdy chaos, monotonia bądź hałas podczas wykładów – będą ją obniżać. Założono, że nie tylko sposób wykładania, ale także stosunek wykładowcy do studentów może być czynnikiem mobilizującym bądź demobilizującym studentów do wysiłku, co nie pozostaje bez wpływu na efektywność kształcenia.

Nabywanie wiedzy jest procesem ciągłym i osiągnięcia na każdym etapie studiowania są ze sobą sprzężone. Oznacza to, że niedostateczne opanowanie wiedzy na jednym etapie kształcenia nie pozostaje bez wpływu na cały proces edukacji. Ukończenie kolejnego roku studiów, z zaliczeniem wszystkich przedmiotów przewidzianych programem, powinno oznaczać nabycie wiedzy niezbędnej do zrozumienia przedmiotów wprowadzanych w następnych etapach nauczania. Często jednak prowadzący zajęcia stwierdzają ogromne luki w wiedzy studentów. Mają wtedy dwie możliwości: ignorować ten fakt i prowadzić zajęcia według założonego planu, a podczas egzaminu wykazywać ignorancję studentów, stawiając ogromną liczbę ocen niedostatecznych lub dostosować poziom zajęć do wiedzy słuchaczy, wprowadzać dodatkowe wyjaśnienia, umożliwić im zrozumienie i przyswojenie wiedzy z przedmiotu⁶. Ilość czasu na przekazanie treści wyznaczonych standardami jest ograniczona, a zatem wielu nauczycieli akademickich decyduje się na pierwsze roz-

⁶ A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliaz, *Ewaluacja...*, *op. cit.*

wiązanie, skupiając się jedynie na „wątku edukacyjnym”. Oznacza to realizację zadań, wynikających ze standardów nauczania w danej dziedzinie wiedzy, bez brania pod uwagę „wątku indywidualnego”, czyli bez wprowadzenia korekty, dostosowującej nauczanie do cech grupy. Nauczyciel realizujący jedynie „wętek edukacyjny” został nazwany nauczycielem „bezrefleksyjnym”⁷. Pozbawiony jest bowiem wyobraźni o konsekwencjach swoich działań. A przecież dopasowanie oferty edukacyjnej do poziomu przygotowania studentów, uwzględniającej poziom ich kompetencji, jest jednym z istotnych czynników powodzenia kształcenia. Rozpoznanie tzw. strefy aktualnego rozwoju⁸ umożliwia trafne dobranie metod kształcenia. Na nim także opierają się indywidualne projekty nauczania o największej skuteczności. Wybór podejścia do tego problemu często znajduje odzwierciedlenie w ocenach egzaminacyjnych oraz ocenach, jakie studenci wystawiają ewaluowanym wykładom.

Analiza ewaluacyjna wykładów

Średnia ocen z egzaminów 2780 studentów biorących udział w ewaluacji wykładów wynosi $3,3 \pm 0,92$. Jeśli prześledzić rozkład ocen z egzaminów sporządzony dla poszczególnych wykładów, to prawie we wszystkich przypadkach obserwuje się brak rozkładu normalnego, z dużym skumulowaniem ocen niedostatecznych. Rozkładu tego nie da się wyjaśnić tylko brakiem wiedzy studentów, na co chętnie powołują się wykładowcy, choć ten czynnik jest niewątpliwie bardzo istotny. Należy sądzić, że ten brak prawidłowości w rozkładzie ocen ma podłoże znacznie szersze. Analizując przyczyny, które wpływają na taki rozkład ocen, należy wziąć pod uwagę sposób przekazywania treści (realizacja jedynie „wątku edukacyjnego”), formułowanie pytań egzaminacyjnych, sposób ich oceny. Warto się zastanowić nad stworzeniem bazy kilkuset pytań z wiedzy zawartej w treściach kształcenia danego przedmiotu. Część z nich (niewykorzystywana podczas egzaminu) udostępniona studentom, pozwoliłaby im lepiej się przygotować; umożliwiając zrozumienie stopnia szczegółowości egzaminowanej wiedzy. Może warto przetestować pytania egzaminacyjne np. wśród asystentów? Otrzymano by informację o stopniu ich jednoznaczności i jasności sformułowań. Wprowadzenie takich rozwiązań dyktują także wypowiedzi studentów, którzy zwykle skarżą się na brak wiedzy o wymaganiach egzaminacyjnych. Jednym z najważniejszych, a zarazem najłatwiejszym do wprowadzenia jest zwyczaj, zwłaszcza w egzaminach testowych, podawania prawidłowych odpowiedzi i ich objaśnianie przez wykładowcę po skończonym egzaminie. Ten sposób postępowania można traktować jako dodatkowy wykład. Takie praktyki, szeroko stosowane w edukacyjnym

⁷ A. Brzezińska, *Refleksja w działalności nauczyciela*, „Studia Edukacyjne” 1997, nr 3, s. 113–131.

⁸ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.

systemie zachodnich szkół, świetnie zdają egzamin. Stosują go zresztą niektórzy nasi wykładowcy. Innym czynnikiem, wpływającym na brak rozkładów normalnych w ocenach egzaminacyjnych, może być także niewłaściwie ustalona skala ocen (brak rozkładu normalnego wyraźnie o tym świadczy). Niewątpliwie jest to jeden z ważniejszych problemów, który w dalszych rozważaniach nad diagnozą jakości kształcenia powinien zostać przedyskutowany przez kadrę akademicką. Może należy, zaczynając wykład, przedstawić minimum wiedzy niezbędne do jego rozumienia?

Postawa nauczyciela nazwana „bezrefleksyjną”, czyli ignorowanie faktu, że studenci nie są przygotowani do odbioru wykładu, ma także konsekwencje edukacyjne. Takie „egzekwujące” podejście, nazywane także „nauczaniem nastawionym na końcowy produkt”⁹, doprowadza do uznania wykładanego przedmiotu za trudny i rezygnacji z prób jego zrozumienia. Aby sprawdzić, czy tak jest istotnie, analizowano, w jakim stopniu ocena trudności wykładu wiąże się ze sposobem jego prezentacji. Taka analiza pozwala stwierdzić, czy wykład jest obiektywnie trudny, czy też stopień jego rozumienia zależy od przystępności prezentacji. Zamierzano sprawdzić, czy studenci, określając wykład jako trudny, nie mylili tego pojęcia z niezrozumieniem treści, wynikającym ze złej prezentacji. Okazuje się, że ocenianie wykładu jako trudny jest w dużej mierze zdeterminowane jakością przekazu treści. Na przykład w grupie oceniającej wykład „Wstęp do prawodawstwa” jako trudny, jedynie 34% oceniło go równocześnie jako przystępny, a aż 52% jako niezrozumiałą. To, że trudność przedmiotu wynika raczej z braku przejrzystości w jego prezentacji, potwierdzają także inne wyniki. Wszyscy studenci (100%), którzy ocenili wykład jako trudny, określili go także jako niezrozumiałą. Podobne wyniki otrzymano, analizując rozkład ocen wykładu „Matematyka”. Postrzeganie wykładu jako trudny może też wynikać z monotonii jego prowadzenia. Potwierdzają to wyniki, ewaluujące wykład „Zarządzenie jakością”. Dodatkowo o obiektywizmie w ocenie stopnia trudności wykładanego przedmiotu świadczy wynik przeciwstawny do omawianego wyżej. Wykład oceniany przez 100% studentów jako trudny („Regulacje w układach biologicznych” i „Człowiek niepełnosprawny w rodzinie i społeczeństwie”) jest równocześnie postrzegany przez nich jako wykład prowadzony przystępnie.

Kiedy postawiono pytanie o stopień trudności wykładu, stosując oceny progresywne typu: „bardzo trudny”, „taki sobie” lub „bardzo łatwy” – jedynie 28% studentów wybrało opcję bardzo trudny, ale już 64% wybrało opcję pośrednią, czyli niezbyt trudny. Możemy zatem przyjąć, że zrozumiały i niemonotonny wykład, zabarwiony emocjonalnie, w znacznej mierze ułatwia studentom przyswojenie wiadomości objętych zakresem studiowanego przedmiotu.

⁹ A. Brzezińska, *Jak dobrze kształcić? Analiza porównawcza modeli kształcenia*, „Polonistyka” 1996, nr 10, s. 644–652.

Wiedzę o możliwości kontaktu z wykładowcami poza zajęciami deklaruje około 40% badanych, bez względu na rok studiów. To niepokojący sygnał, bo możliwość konsultacji studenta z wykładowcą jest jednym z elementów poprawy efektywności kształcenia. Kontakt z wykładowcą powinni szukać przede wszystkim studenci, którzy oceniają wykład jako trudny bądź niezrozumiały. Dlatego sprawdzono, czy tak jest w rzeczywistości. Wyniki, niestety, nie potwierdzają takiej zależności. W przypadku grupy studentów, oceniających wykład jako trudny, taki kontakt jest zdecydowanie rzadszy. Powstaje zatem pytanie, czy studenci boją się rozmawiać z wykładowcą, zwłaszcza słabsi? W jakiej mierze tę potencjalną obawę wykładowca może przełamać, zachęcając studentów do spotkań poza wykładem, w ramach godzin konsultacyjnych? Inną skuteczną metodą nawiązania relacji ze studentami jest prowadzenie wykładu interaktywnego, podczas którego wykładowca zachęca studentów do zadawania pytań. Z wykładowcami, którzy prowadzą dialog ze studentami podczas wykładu, łatwiej nawiązać kontakt po zajęciach (82% badanych); nie ma tego związku u wykładowców, których nie interesuje to, jak studenci odbierają ich wykład (18%). Także w grupie studentów, którzy uważali, że wykładowca nie zachęcał ich do zadawania pytań podczas wykładu, dwukrotnie więcej twierdziło, że nie miało możliwości dodatkowego z nim spotkania. Wyniki te jasno pokazują, że sukces procesu nauczania-uczenia się związany jest z rodzajem edukacyjnej interakcji, w jaką zawsze wchodzi nauczyciel i student. Sugerują także, że model „skoordynowanej aktywności studenta i nauczyciela”, czyli model podmiotowy, jest relacją przez studenta oczekiwaną¹⁰.

Partnerskie traktowanie studentów, realizowanie humanistycznego modelu procesu kształcenia akademickiego wyraża się m.in. w prowadzeniu dialogu, dyskusji, konsultacji. „Partnerstwo zależy też w dużym stopniu od studentów, którzy świadomi są celów, jakie pragną uzyskać w toku studiów, mają aspiracje poznawcze, chcą się samokształtować, umieją nawiązać relacje z nauczycielami akademickimi, szukają takich kontaktów”¹¹. Kontakt z wykładowcą w ramach konsultacji powinien wpływać na ocenę wykładowcy i zainteresowanie odbywanymi zajęciami. Więcej niż 50% studentów stwierdziło, że miało taką możliwość w przypadku 13 wykładowców. Odpowiedzi na pytanie: „czy w ciągu semestru miałeś/miałaś możliwość skontaktowania się z wykładowcą poza zajęciami?” – sugerują, że student był o tym poinformowany, ale nie wyjaśniają, czy z tej możliwości korzystał.

Motywacja do samodzielnego studiowania, w procesie którego studenci uzupełniają wiedzę uzyskaną na wykładzie, jest jednym z niezwykle ważnych elementów kształcenia. Deklaracje o tym złożyło 59% słuchaczy studiów niestacjonarnych

¹⁰ A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliasz, *Ewaluacja...*, *op. cit.*

¹¹ S. Palka, *Student jako osoba nauczana i jako partner nauczyciela akademickiego*, [w:] *Studenci we wspólnocie akademickiej*, red. D. Skulicz, Wyd. UJ, Kraków 2007, s. 102–103.

i 46% – stacjonarnych. Wśród „zainteresowanych przedmiotem” i pogłębiających samodzielnie wiedzę proporcje są podobne. Indywidualnie pogłębiają wiedzę ci studenci, którzy równocześnie widzą bezpośredni związek zajęć z kierunkiem studiów. Sprawdzono również, w jakim stopniu samodzielne pogłębianie wiedzy ma związek z koniecznością jej uzupełniania, aby sprostać wymaganiom stawianym na egzaminie przez wykładowcę. Przeprowadzone analizy nie potwierdziły, aby taki związek istniał.

Zainteresowanie przedmiotem niewątpliwie pomaga studentom w pokonaniu bariery trudności w przyswajaniu wiedzy. Powinno także ułatwiać postrzeganie wykładów jako atrakcyjnych. Podobnie, zainteresowanie przedmiotem może pomagać w dostrzeganiu związku treści wykładu z kierunkiem studiów. Hipotezę tę potwierdzają wyniki ankiet. Wśród zainteresowanych przedmiotem aż 64% studentów widzi taki związek, a 88% ocenia wykłady jako atrakcyjne. W badaniach sprawdzono też, czy studenci, deklarujący zainteresowanie przedmiotem jeszcze przed rozpoczęciem zajęć, pogłębiają samodzielnie wiedzę. Wynik w tej grupie jest wyższy o 11%. Odsetek studentów, deklarujących samodzielne pogłębianie wiedzy, jest podobny na I roku i na wyższych latach studiów. Niewykluczone, że formuła pytania dotyczącego tego problemu nie była wystarczająco jasna dla studentów i w kolejnych badaniach pytanie powinno być uściślone.

Istotnym elementem oceny wykładu przez studentów jest zdefiniowanie wymagań egzaminacyjnych. Wśród stwierdzających, że wymagania egzaminacyjne były dobrze zdefiniowane, znacznie więcej deklaroowało, że uczęszczało na wszystkie wykłady (38%) w porównaniu z tymi, którzy uważali, że nie mają wiedzy o wymaganiach egzaminacyjnych (24%). O tym, że brak informacji o wymaganiach egzaminacyjnych może wynikać z częstej nieobecności na wykładach, świadczą odpowiedzi na inne pytanie: 88% studentów studiów niestacjonarnych i 80% – stacjonarnych deklaroowało obecność na wszystkich wykładach, stwierdzając jednocześnie, że wymagania egzaminacyjne są dobrze zdefiniowane.

Wykładowcy cieszą się dobrą opinią wśród 60% studentów, złą – mniej niż 5%. Pozostali ankietowani skorzystali z opcji – „nie mam opinii”. Należy podkreślić, że 90% studentów oceniło wykładowców dobrze w 5 przypadkach spośród 33 ocenianych, choć prawie wszyscy przyznawali, że stosunek wykładowcy do studentów jest dobry. Co zatem wpływa na opinię o nauczycielu akademickim? Wyniki analizy wyraźnie wskazują, że jednym z ważnych elementów tej oceny jest atmosfera panująca na wykładzie. Utrzymanie przez wykładowcę spokojnego klimatu jest wyraźnie doceniane przez studentów. Na ocenę wpływa też to, czy wykładowcę interesuje, jak studenci odbierają jego wykład, czy zachęca ich do zadawania pytań w jego trakcie. Najwięcej studentów z grupy źle oceniających wykładowcę – 150 z przebadanej grupy ponad 3100 (4,2%) – znajduje się równocześnie wśród tych, którzy twierdzą, że wykładowca ignoruje ich obecność na sali (nie jest zainteresowany odbiorem

wykładu przez studentów) i nie zachęca do zadawania pytań. Opinie o wykładowcach są podobne bez względu na rok studiów. Wynik ten jest zbliżony w odpowiedziach na dwa niezależne pytania o tej samej treści, inaczej sformułowane.

Ocena atrakcyjności wykładu może zależeć od korzystania przez wykładowców ze środków audiowizualnych. Oceniane zatem powinny być kompetencje związane z techniką pracy nauczyciela akademickiego, dotyczące m.in. umiejętności przekazywania wiedzy za pomocą środków multimedialnych¹². Ponieważ nasza uczelnia dysponuje całą gamą takich możliwości, sprawdzono, ilu wykładowców z nich korzysta. Ponad 45% studentów odpowiedziało, że wykładowcy korzystają z tych udogodnień. Natomiast na I roku jedynie 36% studentów stwierdziło, że wykładowcy korzystają z pomocy audiowizualnych. Z analizy szczegółowej wynika, że 80% studentów uważa, że ze środków tych korzysta 9 wykładowców. W pozostałych przypadkach zdania były podzielone, co może oznaczać, że niektórzy studenci nie zrozumieli pytania, bądź oceniali, że wykładowca korzysta z tych pomocy zbyt rzadko, aby zakreślić odpowiedź – „tak”. Może to także dowodzić ich niezbyt częstej obecności na wykładach, zwłaszcza kiedy wykładowca z tych środków korzystał. Zaskakuje natomiast w badaniach brak związku pomiędzy atrakcyjnością wykładu, stopniem trudności a korzystaniem przez wykładowcę ze środków multimedialnych. Z badań Li R.Y. i Kaye M. wynika, że techniki nauczania są postrzegane przez studentów jako znacznie mniej ważne niż np. standard intelektualny wykładów¹³. Warto jednak podkreślić, że o 10% więcej studentów ocenia wykład jako przystępny, jeśli wykładowca korzysta z pomocy środków audiowizualnych. Równocześnie dwa razy więcej studentów spośród tych, którzy twierdzą, że wykładowca nie korzysta z ich pomocy – uważa wykład za chaotyczny. Wyniki te wskazują, że posługiwanie się nowoczesnymi środkami dydaktycznymi pozwala na uporządkowanie wykładu, czyniąc go bardziej przystępnym w odbiorze, chociaż nie zwiększa jego atrakcyjności.

Regularność i punktualność zajęć, a także nastawienie wykładowcy do studentów są bez zarzutu dla prawie wszystkich ewaluowanych wykładów – twierdzi tak ponad 90% studentów. Te czynniki mają związek z opinią o wykładowcy. Wśród studentów, którzy źle oceniają nauczyciela – aż 21% twierdzi, że zajęcia nie odbywają się regularnie, a 29% – że niepunktualnie. Pomimo że złą opinię wyraża bardzo niski procent studentów, a zdecydowana większość zajęć odbywa się punktualnie i regularnie, należy uznać, że takie zdarzenia mogą wpływać na opinię o wykładowcach.

¹² Zob. m.in. S. Cichoń, *Rozwój i doskonalenie jakości kształcenia w dydaktyce akademickiej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2004, nr 24–25, s. 167.

¹³ R.Y. Li, M. Kaye, *Measuring service quality in the context of teaching: a study on the longitudinal nature of student's expectations and perceptions*, „Innovations in Education and Training International” 1999, Vol. 36, s. 145–154.

Warunki panujące w sali podczas wykładu są równie ważne dla studentów. Nieumiejętność zapanowania nad słuchaczami, hałas na zajęciach, nieużywanie mikrofonu przez wykładowcę (słaba słyszalność) – wpływają na ocenę wykładu. Skarży się na to 36% studentów studiów niestacjonarnych i 19% – stacjonarnych. Tak wyraźna różnica wynika niewątpliwie ze znacznie większej liczby słuchaczy na studiach niestacjonarnych. Atmosferę na wykładzie – głośne rozmowy, złe zachowanie słuchaczy, hałas przeszkadzający w skupieniu i właściwym odbiorze i często brak reakcji wykładowcy – znacznie gorzej oceniają studenci I roku studiów.

Merytoryczne przygotowanie wykładowcy, które także oceniali studenci, często budzi sprzeciw wśród ocenianych. To pytanie wymaga wyjaśnienia, ponieważ studenci nie oceniają wiedzy merytorycznej wykładowcy, a raczej organizację wykładu, jasność przekazu, innymi słowy – wrażenie o stopniu przygotowania wykładowcy do prowadzonych zajęć. 74% badanych stwierdziło, że wykładowcy są bardzo dobrze przygotowani merytorycznie a jedynie 2% – negatywnie. Rozkład odpowiedzi dla poszczególnych wykładów jest mocno zróżnicowany. Bardzo interesujące wydawało się znalezienie odpowiedzi na pytanie, z czego wynika zła ocena merytoryczna, mimo że dokonało jej zaledwie 2%, czyli 60. pytanym studentów. Skupiono się zatem tylko na tych wykładach, którym taką ocenę wystawiło od 7% do 13% studentów. Sprawdzono, czy opinia ta ma podobne przyczyny. Uważna analiza i porównanie odpowiedzi na wszystkie pytania ankiety pokazały, że odsetek negatywnych odpowiedzi na niektóre pytania jest wyższy niż średnia ze wszystkich analizowanych wykładów. Dotyczy to zwłaszcza: chaotycznego układu treści, nudnego bądź monotonna przekazu, braku zainteresowania wykładowcy stopniem odbioru wykładu przez studentów, hałasu panującego w sali, odwoływania zajęć, powtarzającej się niepunktualności, a także złego stosunku do studentów. Wszystkie te oceny wpływają na złą opinię o wykładowcy (z wyjątkiem jednego, który mimo złej oceny studentów co do merytorycznego przygotowania cieszy się dobrą wśród nich opinią). W przypadku jednego wykładowcy aż 40% studentów stwierdziło, że wykład nie poszerzył ich wiedzy o wykładanym przedmiocie.

Najważniejszym celem edukacyjnym jest poszerzenie wiedzy studentów, dlatego pytanie – „czy wykłady pogłębiły ich wiedzę o przedmiocie” – wydaje się zasadne. Należy podkreślić, że tak sformułowana kwestia pozwala ocenić najważniejszą cechę wykładowcy – jego umiejętności edukacyjne. Im wyższy odsetek studentów odpowie negatywnie na to pytanie, tym gorszych wyników egzaminów możemy się spodziewać. 20% studentów twierdzi, że nie nauczyło się wiele podczas 11. wykładów, mimo że nie mają zastrzeżeń do przygotowania merytorycznego wykładowców. Po raz kolejny wyniki potwierdziły, że najistotniejszy jest sposób przekazywania wiedzy. W grupie tych, którzy stwierdzali, że wykłady nie poszerzyły ich wiedzy, jest co najmniej dwukrotnie więcej studentów, którzy ocenili wykłady jako

niezrozumiałe (20%), nudne (21%), zbyt łatwe (15%), bierne, czyli takie, w których brak zachęty do zadawania pytań (46%).

Ocena usług edukacyjnych zmienia się wraz z nabywaniem przez studentów doświadczeń w toku studiów. Inna staje się hierarchia ważności wymiarów kształcenia (koszty, organizacja czasowa, miejsce odbywania zajęć itp.), jakości procesów kształcenia mierzonej m.in. przekazywanymi treściami, liczbą ćwiczeń, organizacją wewnętrzną zajęć, kontaktem z wykładowcami, efektami itp. Badania przeprowadzone przez S. Hallera¹⁴ wyraźnie uwidoczniły, że wraz z latami spędzonymi na uczelni poziom oczekiwań studentów rośnie. Jakościowo odmienne oczekiwania – na każdym kolejnym etapie studiowania – wykazał także w swych badaniach J. Rowley¹⁵. Dostrzeganie i ocena jakości kształcenia odzwierciedla się we wzroście satysfakcji studentów z odbywanych studiów (A. Athiyaman¹⁶). Z badań tych jasno wynika, że wraz z rosnącym rozumieniem różnic w kształceniu na poziomie szkoły średniej i wyższej uczelni, z ekspozycją na różne sposoby przekazywania wiedzy, na różne osobowości wykładowców – studenci coraz bardziej świadomie potrafią oceniać jakość kształcenia.

Analiza wyników uzyskanych w badaniach własnych, w której oceny studenckie pogrupowano na rok pierwszy i lata wyższe, uwidoczniła, że różnią się one w wielu punktach. W licznych odpowiedziach – większy procent studentów lat wyższych ma bardziej krytyczne opinie w porównaniu ze studentami I roku. Jaka jest tego przyczyna? Czy to efekt braku doświadczenia studentów dopiero rozpoczynających studia? Czy studenci lat wyższych mają większą możliwość porównania odbytych już zajęć, a tym samym wyższych wymagań? Na tym etapie badań nie można tego stwierdzić. Może być i tak – jak twierdzą Li i Kaye¹⁷ – że studenci lat wyższych są wrażliwsi na realizację usług edukacyjnych.

Fakt, że studenci lat wyższych częściej deklarują zainteresowanie przedmiotem, jeszcze przed rozpoczęciem wykładów, może wskazywać, że zainteresowanie to zostało rozbudzone na wcześniejszych wykładach. Dla większego odsetka studentów lat wyższych wykłady są także atrakcyjniejsze. Można sądzić, że w kolejnych latach zwiększa się liczba wykładów bardziej specjalistycznych. Również więcej studentów lat wyższych dostrzega związek wykładów z kierunkiem studiów. Częściej mają też

¹⁴ S. Haller, *Measuring service quality – the results of a longitudinal study in the sector of further education*, „Quality Management in Service III” 1993, Vol. 5, s. 223–241.

¹⁵ J. Rowley, *Beyond service quality dimensions in higher education and towards a service contract*, „Quality Assurance in Education” 1997, Vol. 1, s. 7–14.

¹⁶ A. Athiyaman, *Linking student satisfaction and service quality perception: the case of university education*, „European Journal Marketing” 1997, No. 7, s. 528–540.

¹⁷ R.Y. Li, M. Kaye, *Measuring service quality...*, *op. cit.*

znacznie wyższe wymagania do sposobu prezentacji wykładu i większy ich odsetek ocenia wykłady jako monotonne. Doświadczenia edukacyjne studentów I roku studiów odnoszą się jedynie do nauki w szkole średniej. Prawdopodobnie studenci ci oceniają wykładowców, porównując ich do swych byłych nauczycieli. Natomiast studenci lat wyższych oceniają wykłady obecne z wykładami z lat ubiegłych. Doświadczenia te mają wpływ na ocenę wykładowców. Dwukrotnie mniej studentów pierwszego roku – w porównaniu ze studentami lat wyższych – uważa, że wykładowca nie interesuje się odbiorem swojego wykładu. Także więcej pierwszoroczników jest zdania, że wykładowca jest zainteresowany odbiorem swego wykładu.

Kolejne pytanie, w jakim stopniu wykładowca zwraca uwagę na to, czy studenci podążają za tokiem jego rozumowania, było bardziej zdefiniowane i brzmiało: „czy wykładowca zachęca studentów do zadawania pytań podczas wykładów i do wyrażania opinii?” Celem było sprawdzenie, czy „zainteresowanie wykładowcy odbiorem wykładu” jest dla studentów równoznaczne z ich czynnym udziałem w wykładzie. W grupie deklarującej, że wykładowcy nie zachęcają studentów do czynnego udziału w wykładzie, było dwukrotnie więcej studentów lat wyższych. W zestawieniu z odpowiedziami o stopień zainteresowania wykładowcy słuchaczami, wynik ten może wskazywać, że dopiero studenci wyższych lat studiów taki sposób prowadzenia zajęć – brak zachęty ze strony wykładowcy do czynnego uczestnictwa w wykładzie – postrzegają jako brak zainteresowania wykładowcy odbiorcami.

O tym jak istotny jest pierwszy rok studiów – z punktu widzenia jakości kształcenia – świadczy także fakt, że dwukrotnie więcej studentów deklaruje uczęszczanie na wszystkie wykłady, w stosunku do studentów lat wyższych. To ten okres będzie determinował późniejszą ich frekwencję na zajęciach. Częstotliwość uczęszczania na wykłady przekłada się na zakres wiedzy, np. o wymaganiach egzaminacyjnych. Ponad dwukrotnie więcej studentów pierwszego roku stwierdza, że wymagania egzaminacyjne są dobrze zdefiniowane. Także większy ich odsetek uważa, że treść wykładów pokrywa się z wymaganiami egzaminacyjnymi stawianymi przez wykładowców. Badania ankietowe przeprowadzono przed egzaminem, a zatem odpowiedzi studentów były oparte jedynie na wiedzy o wymaganiach, którą przed egzaminem przekazał im wykładowca. Byłoby niezwykle interesujące sprawdzenie, jak na to pytanie odpowiedzą studenci po egzaminie i skonfrontowanie obydwu odpowiedzi. Jak istotne jest to zagadnienie, wskazują wyniki badań Li i Kaye¹⁸, które pokazały, że najważniejsza dla studentów spośród wielu wybieranych możliwości była zgodność treści egzaminacyjnych z treścią wykładów. Innym ważnym obszarem, jak wynika z badań, jest możliwość osobistego kontaktu z wykładowcami. Jest to dodatkowy argument za tym, by podawać terminy konsultacji oraz zachęcać studentów do spotkań.

¹⁸ R.Y. Li, M. Kaye, *Measuring service quality...*, *op. cit.*

Analiza ewaluacyjna ćwiczeń

Analiza ewaluacyjna ćwiczeń ujawniła podobne preferencje studentów, jeśli idzie o pozytywną ocenę zajęć. Zadowolenie jest ściśle związane z zainteresowaniem studiowanym przedmiotem. Zależy od dostrzegania związku ćwiczeń z kierunkiem studiów oraz powiązania treści wykładu z ćwiczeniami. Liczy się klarowność zajęć, dodatkowe wyjaśnienia w ich trakcie, możliwość zadawania pytań i jasność odpowiedzi, konsultacje. Studenci cenią punktualność, doceniają możliwość poszerzenia wiedzy na zajęciach, dostępność literatury w bibliotece, omawianie prac domowych oraz równość w ich traktowaniu. Im większe trudności występują w trakcie zajęć, skrzępowanie w zadawaniu pytań – tym istotnie mniejszy stopień zadowolenia z ćwiczeń. Natomiast szczególny stosunek do niektórych studentów, prawdopodobnie traktowany jako wyróżnianie, nie znajduje uznania w oczach ewaluujących.

Interesujące było sprawdzenie, od czego zależy trudność studiowanego przedmiotu. Studenci postrzegają przedmiot jako trudny, jeśli:

1. nie widzą związku z kierunkiem studiów i z wykładanym przedmiotem,
2. zajęcia są nieklarowne,
3. nie są zachęceni do zadawania pytań, a odpowiedzi są niejasne,
4. ćwiczenia są prowadzone w sposób nieprzystępny,
5. brak dostępu do literatury w bibliotece,
6. prace domowe nie są omawiane na zajęciach,
7. zbyt dużo czasu poświęcać muszą na prace domowe.

Należy zaznaczyć, że mała liczebność analizowanych grup ćwiczeniowych skłania do ostrożności w interpretacji wyników i wyciągania z nich wniosków. Studenci byli proszeni o swobodną wypowiedź. Jedynie niewielu skorzystało z tej możliwości. Na ten aspekt jakości pracy nauczyciela akademickiego w następnych badaniach trzeba zwrócić szczególną uwagę.

Najistotniejsze wnioski z przeprowadzonej diagnozy

1. Konieczność podkreślania na zajęciach dydaktycznych związku przekazywanej wiedzy z kierunkiem i specjalnością studiów.
2. Studenci mają poczucie zdobywania wiedzy, możliwości jej poszerzania na zajęciach, jeśli wiąże się to z atrakcyjnością jej przekazu.
3. Zajęcia prowadzone w sposób interaktywny mobilizują studentów do stawiania ważnych pytań.
4. Środki audiowizualne i nowoczesne materiały dydaktyczne porządkują wykładaną wiedzę, zapobiegają chaotycznemu przekazowi.
5. Punktualność i regularność odbywanych zajęć mają wpływ na opinię o nauczycielu akademickim.

6. Zadania egzaminacyjne powinny być zgodne z treścią wykładów i ćwiczeń.
7. Pytania egzaminacyjne powinny być precyzyjne, czytelne w odbiorze, a sposoby ich oceniania – zgodne z przyjętą skalą ocen.

Uzyskane rezultaty zachęcają do prowadzenia badań nad jakością pracy nauczyciela akademickiego. Umożliwiają gromadzenie szerokiej wiedzy o oczekiwaniach studentów, pozwalają formułować wnioski, na podstawie których można będzie doskonalić proces kształcenia, a tym samym – podnosić jego efektywność.