

Anna Pawiak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Znaczenie wiarygodności nauczyciela akademickiego dla rodzących się konfliktów ze studentami

The importance of university teachers' credibility for conflicts with students

Abstrakt

Wyznacznikiem jakości szkoły wyższej jest jakość posiadanej przez nią kadry nauczycielskiej. Znaczącą jej cechą jest wiarygodność. Tematem niniejszego rozdziału została uczyniona charakterystyka wiarygodności nauczycieli akademickich czyli spełnianie przez nich oczekiwań i wywiązywanie się ze zobowiązań wobec studentów, którzy obdarzyli ich swoim zaufaniem. Szczególną uwagę zwrócono na znaczenie wiarygodności jako oczekiwań dotyczących relacji między partnerami, do których zaliczamy oczekiwania: instrumentalne, moralne i opiekuńcze. Grupom tym przyporządkowano przykłady wskaźników w skali wiarygodności wykładowców w opinii studentów, uzyskane podczas przeprowadzonych badań. O pojawianiu się konfliktów mogą świadczyć nie spełniane oczekiwania, a tym samym bycie niewiarygodnym w oczach studentów.

Słowa kluczowe: konflikt, wiarygodność, zaufanie, skala wiarygodności, nauczyciel akademicki, student

Abstract

The quality of its teaching staff, and especially their credibility, determines the quality of any university or college. The present chapter attempts to describe the university teaching staff's credibility defined as meeting students' expectations and fulfilling obligations for students who have placed trust in their teachers. The meaning of credibility as expectations concerning teacher-student relations, including instrumental, moral and caring ones, has been particularly focused on. The chapter presents examples of credibility scale indexes in students' opinions obtained in the course of conducted studies and assigned to particular groups of expectations. The arising conflicts might

result from teachers' failing to meet expectations what makes them untrustworthy in the eyes of their students.

Keywords: conflict, credibility, trust, credibility scale, university teacher, student

„Prawdę mówiąc czy moje oczekiwania mają w ogóle jakieś znaczenie?
Przychodzimy tutaj i zastajemy pewną sytuację,
nawyki, maniery i musimy się do tego przystosować [...] większość z nich ma swój ustalony program nauczania i działania. Nasze nieśmiałe sugestie budzą agresję lub lekceważenie [...] Trudno mi oczekiwać innowacji, bowiem nauczycielski świat tkwiący w stereotypach, opiera się proponowanym zmianom”¹.

Istotnym elementem oddziałującym na ocenę wiarygodności nauczycieli akademickich jest jasność i przejrzystość kryteriów. Ich brak bardzo często jest powodem rodzących się i eskalujących konfliktów w relacjach wykładowców ze studentami. Na trudności związane z tym w obszarze zawodowym wskazuje Piotr Sztompka odwołując się między innymi do zawodu nauczyciela akademickiego. „Przyjrzyjmy się nauczycielom akademickim. Jak wyważyć ich wiarygodność i obdarzyć zaufaniem, na przykład w postaci stopnia czy tytułu naukowego. Czy miarą osiągnięć jest liczba publikacji, czy doskonałe zdolności dydaktyczne? Czy liczy się liczba publikacji, czy raczej ich jakość? I jak określić tę ostatnią: biorąc pod uwagę reputację wydawców, ton recenzji czy liczbę cytowań? A jak określić zdolności dydaktyczne: za pomocą ocen studentów czy komisji wydziałowych? [...] Czy dla uniwersytetu ważniejsze jest prowadzenie nowatorskich badań czy zapewnianie wysokiego standardu edukacji?”². Bez wątplenia wyznacznikiem jakości szkół wyższych, ich pozycji w społeczeństwie jest jakość zatrudnionej w nich kadry nauczycielskiej. Prędzej czy później uczelnie nie będą mogły już polegać na spontanicznych mechanizmach przystosowania i selekcji, ale będą musiały zastanowić się nad pożądanymi cechami przyszłych nauczycieli akademickich, pisał Jan Szczepański. Zwracał również uwagę na często niski poziom przygotowania przyszłych nauczycieli akademickich³. Współcześnie podkreśla się, że student jako aktywny uczestnik procesu edukacyjnego ma prawo

¹ J. Minkiewicz-Najtkowska, D. Potyrała, *Studenckie oczekiwania wobec nauczycieli akademickich*, [w:] *Student – nauczyciel akademicki*, red. E. Radecki, Wydawnictwo PoNaD, Szczecin 1998, s. 181.

² P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, ZNAK, Kraków 2007, s. 190–191.

³ J. Szczepański, *Pracownik naukowy jako nauczyciel akademicki*, [w:] *Uczelnia na miarę współczesności*, red. K. Denek, F. Januszkiewicz, W. Strykowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1983, s. 82.

dokonywania oceny procesu edukacyjnego nie tylko w odniesieniu do wartości dydaktycznej poszczególnych metod nauczania stosowanych przez nauczyciela akademickiego, lecz także optymalizacji, efektywności stosowanych środków dydaktycznych, form organizacyjnych nauczania, sposobu komunikowania, oraz rzetelności w spełnianiu zadań towarzyszących zajęciom dydaktycznym, budującej obraz wiarygodnego mistrza⁴. Niezbędny warunek wysokiej efektywności współpracy stanowi pozytywna ocena wiarygodności nauczyciela akademickiego, której podstawą jest zaufanie. Według teorii zaufania P. Sztompki rozróżnia się **trzy wymiary zaufania: relacje, osobowość i kulturę**⁵. Zaufanie uznawane jest za cechę relacji. Ocena wiarygodności osoby, którą zamierzamy obdarzyć zaufaniem, będąc z nią w określonej relacji, jest najbardziej złożonym zadaniem, co wynika z wielości rodzajów informacji, które potencjalnie mogą być znaczące. W drugim wymiarze zaufanie traktowane jest jako skłonność osobowościowa wzajemnie się uzupełniająca z zaufaniem relacyjnym. Z perspektywy trzeciego wymiaru czyli kultury, zaufanie nie jest postrzegane jako orientacja oparta na kalkulacji, ani skłonność psychologiczna, lecz jako reguła kulturowa. „Reguły zaufania na równi odnoszą się do tych, którzy obdarzają zaufaniem, jak i do tych, którzy są nimi obdarzani. Istnieją normy zobowiązujące do zaufania i normy zobowiązujące do zachowywania się w sposób wiarygodny. Ten typ zobowiązań ulokowany jest między innymi w rolach społecznych wymagających odpowiedniego zachowania od osób, które je odgrywają. Do różnych ról przypisane są różne określane normatywnie zobowiązania. Jedne role społeczne zawierają normatywny imperatyw, aby okazywać innym zaufanie. [...] Inne role wskazują na powinności osób obdarzanych zaufaniem i kładą silny nacisk na wiarygodność (wymóg spełnienia oczekiwań, to jest niezawodnego, moralnego i przyjaznego działania). Na przykład od profesorów uniwersyteckich oczekuje się prawdomówności i odpowiedzialności za słowo”⁶. O wyrażenie opinii w roku akademickim 2014/2015 na temat elementów składających się na wiarygodność swoich nauczycieli akademickich poproszona została przez autorkę prezentowanego rozdziału grupa 132 studentów kierunku edukacji techniczno-informatycznej, bezpieczeństwa i higieny pracy oraz pedagogiki wczesnoszkolnej

⁴ G. Polok, K. Wachstiel, *Asystenckie Warsztaty Pedagogiczne jako element doskonalenia jakości procesu dydaktycznego w Akademii Ekonomicznej w Katowicach*, [w:] *Uczelnia oparta na wiedzy*, red. T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska, Wydawnictwo FPIAKE, Warszawa 2005, s. 187.

⁵ P. Sztompka, dz.cyt., s. 152.

⁶ Tamże, s. 144.

Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy⁷. Po uporządkowaniu otrzymanego materiału badawczego podjęta została próba przyporządkowania odpowiedzi studentów do poszczególnych stopni skali wiarygodności.

Skale wiarygodności definiuje się jako „gradacje oczekiwań wyrażanych w akcie zaufania od najmniej do najbardziej wymagających”⁸. Skala wiarygodności związana jest ze spodziewanymi i oczekiwanymi zachowaniami. **Wyróżnia się oczekiwania dotyczące relacji między partnerami i należą do nich: oczekiwania instrumentalne, moralne i opiekuńcze**⁹. Na odnoszące się do właściwości działań oczekiwania instrumentalne składają się takie elementy jak: (a) uwaga i koncentracja na partnerze, (b) regularność, (c) zasadność, (d) skuteczność. Pierwsze oczekiwanie instrumentalne odnosi się do **uwagi i koncentracji na partnerze**. Wiarygodny nauczyciel akademicki podczas zajęć indywidualnie traktuje każdego studenta, bez faworyzowania i dyskryminowania kogokolwiek. Uczestnicy badań duże znaczenie nadawali komunikacji niewerbalnej¹⁰. Często wymieniany brak kontaktu wzrokowe-

⁷ Zawarte w rozdziale rozważania opierają się na przeprowadzonych przez autorkę tekstu badaniach. Ich przedmiotem była wiarygodność nauczycieli akademickich dla studentów, a celem analiza i próba określenia oraz wpisania w ramy skali wiarygodności P. Sztompki wskaźników wiarygodności nauczycieli wskazanych przez respondentów. W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego i techniką ankiety audytoryjnej. Kwestionariusz ankiety obejmował pytania otwarte, półotwarte i zamknięte. Dodatkowo przedmiotem analizy był materiał empiryczny zebrany w postaci wypracowań studentów nt.: „Wiarygodność nauczycieli akademickich (na jakiej podstawie ocenia się, czy wykładowca jest wiarygodny czy nie?). Badania przeprowadzono w roku akademickim 2014/2015 na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego wśród studentów pierwszego i drugiego roku studiów stacjonarnych, kierunku edukacji techniczno-informatycznej, bezpieczeństwa i higieny pracy oraz pedagogiki wczesnoszkolnej. Dobór grupy badawczej spośród studentów studiów stacjonarnych podyktowany został ich znacznie częstszym kontaktem z wykładowcami, niż w przypadku studentów studiów niestacjonarnych. Łącznie badaniami objęto 132 osoby, z czego 87 stanowiły kobiety.

⁸ P. Sztompka, dz.cyt., s. 148.

⁹ B. Barber, *The Logic and Limits of Trust*, New Brunswick, New Jersey 1983, s. 14.

¹⁰ Badania dotyczące znaczenia oddziaływania komunikacji niewerbalnej nauczycieli akademickich dla studentów przeprowadzone zostały przez autorkę prezentowanego tekstu wśród studentów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Materiał badawczy został zebrany przy wykorzystaniu metody sondażu diagnostycznego, technika-ankieta, narzędzie kwestionariusz ankiety. Opinię na temat badanej grupy nauczycieli akademickich wyraziło 159 osób. Badania przeprowadzono w ramach cyklu badań nt. „Pozawerbalnego komunikowania nauczycieli w czasie zajęć”, realizowanych na różnych szczeblach procesu edukacyjnego. Badania dotyczące studentów i nauczycieli akademickich przeprowadzone zostały w 2009 r. W oparciu o literaturę tematu jako równoznaczne używane są zamiennie terminy: „komunikacja pozawerbalna” i „komunikacja niewerbalna”.

go nauczyciela ze studentem, będący typowym wyrazem braku koncentracji na osobie, komentowany był przez studentów w następujący sposób:

- „Gdy wykładowca swoim zachowaniem niewerbalnym ukazuje brak zainteresowania swoim przedmiotem, patrzy tylko na podłogę i nie ma kontaktu wzrokowego, to zniechęca studentów. Mimo że materiał może być interesujący, traci przez prowadzącego”.
- „Gdy osoba sztywno siedzi lub stoi podczas wygłaszania wykładu, jest to dla mnie nudne i trudne do wytrzymania. Gestykulacja, przemieszczanie się wykładowcy powoduje, że wykład nie jest monotony”. „Jeśli wykładowca mówi do podłogi i nie nawiązuje kontaktu ze studentami, to trudno jest usiedzieć i zainteresować się niechcianym wykładem. Odbieramy go, jakby nie widział, do kogo mówi i czujemy się lekceważeni”.
- „Podając treści na wykładzie, nauczyciel mówi w sposób dynamiczny, gestykuluje, wskazuje ręką dokładnie ważne informacje, co odzwierciedla się w mojej pamięci i przypominam sobie gest, gdy udzielam odpowiedzi”.
- „Dla mnie bardzo ważne znaczenie ma kontakt wzrokowy. Wiem wtedy, że nauczyciel mnie słucha. Zdarzały się wykłady, gdzie nauczyciel siedział za biurkiem, patrzył w notatki i czytał. Po 10 min. wykładu zaczynałam się nudzić, szukałam sobie innych zajęć. W zależności od sytuacji komunikacja niewerbalna wzmacnia moje zainteresowanie, dobre samopoczucie, podbudowuje mnie albo zniechęca”¹¹.

Człowiek uczy się w trakcie swojego życia interpretować różne znaki, symbole, wchodzące przede wszystkim w zakres komunikowania pozawerbalnego, a więc wyraz oczu, ust, typ spojrzeń, gesty i cały szereg bardziej subtelnych znaków, które pozwalają mu przewidzieć konkretne zachowania. Wiele z tych skojarzeń jest wytworem kultury i życia społecznego, część jest wynikiem osobistej – idiosynkratycznej historii życia¹².

Drugą grupę oczekiwań instrumentalnych stanowi **regularność** (uporządkowanie, konsekwencja, spójność, ciągłość, trwałość). Przykładem w re-

¹¹ A. Pawiak, *O Nas samych! – niewerbalne zachowania nauczycieli akademickich podczas zajęć w opinii studentów*, [w:] *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, Difin, Warszawa 2011, s. 248–249.

¹² J. Neckar, *Waltera Mischela interakcyjna teoria osobowości*, [w:] *Współczesne koncepcje osobowości*, cz. III, red. A. Gałdowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1995, s. 43.

lacji nauczyciela ze studentami jest oczekiwanie, że: zajęcia będą rozpoczynały się punktualnie, zgodnie z planem; wykładowca zawsze będzie miał czas dla studentów podczas ustalonych dyżurów; będzie dotrzymywał terminu oddania sprawdzonych kolokwii. Wówczas możemy mówić o wiarygodności rutynowej, czyli normalnym działaniu czy funkcjonowaniu, które przynajmniej teoretycznie powinno być przyjmowane jako oczywiste.

Trzecia grupa oczekiwań instrumentalnych to **zasadność** (podawanie podstaw czy dobrego uzasadnienia działania, przywoływanie sensownych argumentów). W odniesieniu do zajęć wskaźnikiem zasadności działań jest uzasadnianie, podawanie kryteriów oceny, udowadnianie wypowiedzi poprzez odwoływanie się do książek i dorobku innych naukowców, argumentowanie przebiegu danego działania nie tylko w oparciu o teorie, ale i własne, praktyczne doświadczenia.

Czwarta grupa oczekiwań instrumentalnych odnosi się do **skuteczności działania** (np. kompetencja, konsekwencja, dyscyplina, odpowiednie wykonanie, efektywność). Typowe właściwości postępowania nauczyciela wiarygodnego w tym obszarze oczekiwań to między innymi często wymieniane przez uczestników badań: konsekwencja w przestrzeganiu wcześniej ustalonych zasad zaliczania przedmiotu, konsekwencja w przestrzeganiu kryteriów oceny prac, kompetencja w zakresie realizowanych treści, posługiwanie się fachowym językiem, znajomość odpowiedzi na pytania studentów, obeznanie w innych dziedzinach, bycie na bieżąco z fachową literaturą i najnowszymi badaniami, rzetelność w realizowaniu treści przedmiotowych, bycie zawsze przygotowanym do zajęć, utrzymywanie dyscypliny podczas zajęć. Spełnienie przez nauczycieli akademickich powyższych oczekiwań instrumentalnych nazywa się wiarygodnością instrumentalną¹³.

Poza oczekiwaniami instrumentalnymi, drugą grupę czynników tworzących skalę wiarygodności stanowią **oczekiwania moralne**, związane jak sama nazwa wskazuje, z moralnymi właściwościami działań podejmowanymi przez innych, w tym nauczycieli akademickich.

Na oczekiwania moralne składają się takie elementy jak: (a) wykazywanie się odpowiedzialnością moralną, (b) życzliwość, **delikatność szacunek, takt, poszanowanie godności, „ludzkie traktowanie”**, (c) **prawdomówność i szczerłość**, (d) **lojalność**, (c) **sprawiedliwość, bezstronność i praworządność**.

¹³ P. Sztompka, dz.cyt., s. 124.

Wymienione powyżej **wykazywanie się odpowiedzialnością moralną** rozumiane jest jako honorowe, szczere, godne zachowanie, kierowanie się normami moralnymi oraz regułami prawości. Uczestnicy badań wymieniali zachowania nauczycieli akademickich wskazujące na łamanie norm moralnych, bo czyż moralnym jest nieprzyznawanie się do popełnionego błędu, kłamanie, dyktowanie notatek skopiowanych z książki, wychodzenie podczas zajęć na papierosa, wymaganie na zaliczenie treści, które powinny, a nie zostały zrealizowane podczas zajęć, posługiwanie się prezentacją slajdów skopiowanych z zasobów internetowych lub czytanie z kartki treści, których cytowania z pamięci wymaga się później od studentów? To zachowania podane przez studentów, które z pewnością nie świadczą o wiarygodności nauczyciela.

Drugą grupę oczekiwań moralnych stanowi **życzliwość, delikatność, szacunek, takt, poszanowanie godności, ludzkie traktowanie**. Jako typowe przykłady oczekiwanych zachowań wymienianych przez studentów należy wymienić: umiejętność panowania nad negatywnymi emocjami, niedopuszczanie do chamskich, brutalnych, okrutnych zachowań nauczyciela, który traktuje gorzej studentów ze względu na wygląd (mocny makijaż, dredy, określony sposób ubierania się nieakceptowany przez wykładowcę). Oczekuje się od wykładowcy bycia kulturalnym, niewyśmiewania ani nieupokarzania studentów uzyskujących słabsze wyniki w nauce, szanowania studentów poprzez punktualne rozpoczynanie zajęć (a nie notoryczne spóźnianie się), traktowanie studentów jak ludzi dorosłych i odpowiedzialnych.

Kolejna grupa to **prawdomówność i szczerść**. Studenci oczekiwali, że nauczyciel nie będzie wchodził z nimi w relacje koleżeńskie, chcąc uzyskać informacje, które wykorzysta przeciwko nim.

Czwarta grupa to **lojalność**. Studenci oczekują, że nauczyciele akademicy nie będą plotkować na ich temat z innymi wykładowcami, a opiekun roku będzie stawał po stronie studentów, broniąc ich w konfliktowych sytuacjach.

Do piątej grupy oczekiwań moralnych zalicza się **sprawiedliwość, bezstronność i praworządność** (to znaczy kierowania się kryteriami uniwersalistycznymi, jednakowymi standardami, właściwymi procedurami, rządami prawa). Studenci oczekują sprawiedliwego, bezstronnego oceniania wszystkich, bez faworyzowania przez nauczycieli „pupili” oraz niesłusznego i bezpodstawnego zaliczania egzaminów osobom bardziej lubianym przez wykładowcę. Nauczyciel nie może być wiarygodnym, jeśli wykorzystuje pracę studenta w badaniach, na podstawie których powstaje artykuł i nie ma w nim żadnej wzmianki na ten temat. Bardzo podkreślanym zachowaniem wiary-

godności jest dawanie do wglądu studentom ocenionych prac, kolokwiów, projektów, możliwość dopytania w razie niejasności o kryteria przyznawania punktacji za dane odpowiedzi w pracach pisemnych. Spełnienie powyższych oczekiwań daje prawo określenia nauczyciela akademickiego mianem osoby o wiarygodności moralnej.

Ostatnią grupę oczekiwań opiekuńczych dotyczących relacji stawię, nazywane przez Bernarda Barbera, zachowania „powiernicze”, czyli sytuacje, w których oczekuje się obowiązku przedłożenia interesu innych nad swój¹⁴. W tej kategorii znajduje się (a) **bezinteresowność**, (b) **współczucie i zrozumienie dla trosk drugiego**, (c) **działania przedstawicielskie**, (d) **życzliwość i szczodrość**, (e) **miłość**. W kategorii **bezinteresowności** mowa o działaniach nieuwzględniających własnych interesów, a wręcz skierowanych przeciwko nim. Studenci oczekują, że pod koniec semestru nauczyciel zostanie dłużej, po terminie dyżuru, mimo że w trakcie semestru nie uczęszczali na dyżury wykładowcy w celu nadrobienia zaległości. Druga grupa oczekiwań opiekuńczych to **współczucie i zrozumienie dla trosk drugiego**. Do cech nauczyciela wiarygodnego studenci bardzo często zaliczali empatię, jako umiejętność wczucia się w sytuację drugiego człowieka. Oczekują od wykładowcy zrozumienia dla swoich zachowań, bo jak piszą: „on też kiedyś był młody”. Wykładowca w ich opinii powinien starać się zrozumieć sytuację studentów, którzy zmuszeni są do podjęcia pracy zarobkowej kosztem nieuczęszczania na zajęcia lub zostając rodzicami mają problemy z pogodzeniem obowiązków domowych z uczelnianymi. Kolejna grupa oczekiwań opiekuńczych to **działania przedstawicielskie** (działanie w imieniu innych, przejawianie troski o dobro innych, służenie ich interesom). Studenci obdarzający zaufaniem nauczyciela akademickiego oczekują na przykład, że wstawi się za nimi u drugiego wykładowcy w sytuacji konfliktowej. Przedostatnią grupę stanowi życzliwość i szczodrość (opieka, pomoc, ochrona, wyrażanie sympatii, wrażliwość na cierpienia innych). Ten typ oczekiwań często występuje wobec zawodów, które Vanessa i Robert Merton¹⁵ określili jako „zawody służebne”, a takim jest zawód nauczyciela. Studenci oczekują np. od swoich promotorów prac licencjackich, inżynierskich, magisterskich, że poświęcą swój prywatny czas na dodatkowe konsultacje, mimo że nie uczęszczali na zajęcia seminaryjne, a rozpoczęcie

¹⁴ B. Barber, dz.cyt., s. 9.

¹⁵ V. Merton, R.K. Merton, E. Barber, *Client ambivalence in professional relationships: The problem of seeking help from strangers*, [w:] *New Directions in Helping*, t. 2, *Help-Seeking*, red. B.M. DePaulo, A. Nadler, J.D. Fisher, Academic Press, New York 1983, s. 13–44.

pisania pracy dyplomowej rozpoczęli z dużym opóźnieniem. Innym przykładem „ekstremalnych oczekiwań” jest wysyłanie drogą elektroniczną pracy semestralnej późnym wieczorem w dzień poprzedzający zaliczenie przedmiotu i oczekiwanie, że praca zostanie sprawdzona. Określenie tej kategorii oczekiwań Tadeusz Kotarbiński definiuje terminem „opiekuna spolegliwego”. Bycie spolegliwym to działanie dla dobra tego, kto na kimś polega. Liczenie jednak na spolegliwość to dość ryzykowny zakład, ponieważ prawdopodobieństwo, że ludzie zachowają się bezinteresownie i wezmą na serio obowiązki przedstawicielskie, jest niewielkie, a jeszcze mniejsze, że zaczną nam pomagać z pobudek altruistycznych. Kategoria jednostek naprawdę troszczących się o innych i reprezentujących ich dobro jest jeszcze węższa od kategorii jednostek racjonalnych czy nawet tych moralnych. Kiedy zaufanie opiera się na takich dość zawodnych oczekiwaniach „spolegliwości”, wówczas mówi się o zaufaniu roszczeniowym. Odpowiednio, spełnianie takich oczekiwań nazywane jest wiarygodnością opiekuńczą¹⁶. Ostatnią grupę oczekiwań opiekuńczych stanowią te dotyczące miłości do drugiej osoby. Z racji formalnych relacji łączących nauczycieli akademickich ze studentami w procesie edukacyjnym oczekiwanie to zostaje tylko wymienione.

Powyższy tekst wskazuje na wielość oczekiwań kierowanych pod adresem nauczycieli akademickich ze strony studentów. Zbigniew Zaborowski pisząc o oczekiwaniach proponuje, aby rozumieć je jako mniej lub więcej uświadomione sądy i poczucie związane z występowaniem lub przebiegiem określonych zjawisk i zachowań, z którymi jednostka spotyka się w różnych sytuacjach¹⁷.

„Spełnianie oczekiwań lub wywiązywanie się ze zobowiązań wobec innych, którzy obdarzyli nas zaufaniem”¹⁸ w tym przypadku studentów, określane jest właśnie mianem wiarygodność. Jeśli jednak funkcjonowanie nauczycieli akademickich nie jest zgodne z oczekiwaniami lub pojawia się całkowita odmowa ich spełniania, wówczas stają się oni niewiarygodni dla studentów, którzy przeżywają rozczarowanie i frustracje. Może to wywoływać u studentów stan niepokoju i zagrożenia. Skutkiem przeżywania zawodu mogą być reakcje ekstrapuntywne bezpośrednie, takie jak agresja, wyrzuty, wymówki, ironiczne uwagi lub reakcje pośrednie polegające na przypisywaniu wykładowcą właściwości i motywów negatywnych. Wskazane wyżej formy zachowań oddziałują

¹⁶ P. Sztompka, dz.cyt., s. 126.

¹⁷ Z. Zaborowski, *Stosunki międzyludzkie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976, s. 56.

¹⁸ P. Sztompka, dz.cyt., s. 99.

dezorganizująco na relacje międzyludzkie, prowadząc tym samym do rozwoju konfliktów interpersonalnych¹⁹.

W literaturze przedmiotu brak jest jednoznacznego zdefiniowania pojęcia konfliktu. „Konflikty bywają bowiem utożsamiane zarówno z szeroko rozumianą sprzecznością, niezgodnością, rozbieżnością (celów, czynności, dążeń, poglądów, postaw, interesów, wartości, tendencji), jak i z takimi pojęciami, jak: rywalizacja, konkurencja, protest, napięcie, agresja, walka, antagonizm. [...] Stworzono też wiele typologii konfliktów o wielorakich kryteriach, jak i analizy ukazujące konflikt jako stan lub proces”²⁰. Ze względu na określone wymogi objętościowe prezentowanego tekstu, analiza różnych spojrzeń dotyczących pojęcia konfliktu zostanie pominięta. Jednak w wieloaspektowości pojęcia konfliktu należy podkreślić rolę oczekiwań biorących udział w konflikcie stron. W związku z powyższym o możliwości wystąpienia konfliktu między nauczycielami akademickimi a studentami może decydować oczekiwanie lub wręcz żądanie odstąpienia od określonych dążeń oraz racji na rzecz strony pragnącej być osobą wygraną w konflikcie.

Dean G. Pruitt uważa, że oczekiwania często odnoszone są do zajmowanej przez jednostkę pozycji, jej możliwości, potencjału działania, a tym samym rodzaju korzyści, które może oferować drugiej stronie. Jeżeli studenci uznają, że to co otrzymują od wykładowcy, nie oddaje w pełni tego, co mógłby im zaoferować i dać, to również może zrodzić sytuację trudną, jaką jest konflikt interpersonalny²¹. Przeprowadzone wśród studentów badania pozwoliły na stworzenie listy oczekiwań dotyczących wiarygodności nauczyciela akademickiego, które mogą prowadzić do sytuacji konfliktowych. Lista pozyskanych oczekiwań w ramach badań przeprowadzonych przez autorkę rozdziału w roku akademickim 2014/2015, w wielu punktach pokrywa się z wynikami badań przeprowadzonymi przed rokiem 1998 przez J. Minkiewicz-Najtkowską oraz D. Potyrałę na grupie słuchaczy Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego Akademii Ekonomicznej w Poznaniu. Badania te miały wówczas między innymi na celu uzyskanie odpowiedzi na pytanie: z jakiego powodu najczęściej występują konflikty pomiędzy nauczycielami akademickimi a studentami. Otrzymane wówczas wyniki badań wykazały, że najczęściej występujące konflikty były: „związane z brakiem poszanowania

¹⁹ M. Cywińska, *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sędach dziecięcych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 18.

²⁰ Tamże, s. 35.

²¹ M. Cywińska, dz.cyt., s. 18.

ich przez nauczycieli akademickich, traktowanie studentów w sposób bezosobowy, »konflikt powstaje, gdy prowadzący zajęcia traktuje studenta na zasadzie: ja wiem najlepiej, więc co mi tam taki student będzie mówić. Takie podejście prowadzącego wyzwała w studentach swego rodzaju niechęć, student postrzega go jako swojego wroga; traktowanie studentów anonimowo, wręcz przedmiotowo«²². Porównując uzyskane wyniki badań J. Minkiewicz-Najtkowskiej oraz D. Potyrały z uzyskanymi wypowiedziami studentów w badaniach prowadzonych przez autorkę niniejszego rozdziału, z łatwością można dostrzec, odwołując się do skali wiarygodności P. Sztompki, że konflikty pomiędzy wykładowcami a studentami dotyczyły niespełnionych oczekiwań z grupy moralnych i opiekuńczych. Kolejna grupa konfliktów „wokół nierespektowania wcześniej ustalonych wymagań, czy też nieprzedstawiania ich wcale, konflikty związane z brakiem konsekwencji wykładowcy w stawianych wymaganiach na początku, a rzeczywistymi oczekiwaniami na egzaminie, nie wymaga wiedzy zgodnie z tym, co przedtem ustalił, wykładowca nie określa jasno swoich wymagań wobec studentów, nie ustala warunków zaliczenia na początku zajęć, nie przedstawia struktury – planu prowadzonych wykładów, ćwiczeń, konflikty powstałe ze względu na niski poziom zajęć, nieciekawe i nudne ich prowadzenie, zdarzają się wykładowcy, którzy nie przygotowują, się do zajęć, często je opuszczają, nie wyjaśniają podstaw, sposób prowadzenia zajęć nie zawsze jest zgodny z naszymi oczekiwaniami, wykład jest nudny, nieciekawym, występuje niezrozumienie treści przekazywanych przez wykładowcę, prowadzący nie ma przygotowanej koncepcji zajęć, pyta, co już było, na czym skończył, a później czyta swoje notatki, a nawet urywki skryptu»²³. Powyższe przyczyny konfliktów można przypisać niespełnionym oczekiwaniom instrumentalnym w skali wiarygodności. Wiarygodność nauczycieli akademickich najwyraźniej ma znacznie dla rodzących się konfliktów ze studentami, a wspólnym mianownikiem wiążącym wiarygodność z konfliktem są niespełnione oczekiwania.

Kogo należy winić za niespełniane oczekiwania studentów oraz wynikające z nich konflikty? Czy tylko nauczycieli akademickich? „We wszystkich sytuacjach konfliktowych, poważnych czy błahych, nasze wewnętrzne komplikacje są równie ważne, jeśli nie bardziej, jak rola drugiej osoby. Każdy musi

²² J. Minkiewicz-Najtkowska, D. Potyrała, *Nauczyciel akademicki i student w sytuacji konfliktowej*, [w:] *Student – nauczyciel akademicki*, red. E. Radecki, Wydawnictwo PoNaD, Szczecin 1998, s. 77.

²³ Tamże, s. 77.

być odpowiedzialny za to, kim jest, co mówi i czyni. Jesteśmy odpowiedzialni za nasze własne, niepowtarzalne reakcje²⁴.

W procesie konfliktowym ma miejsce dwukierunkowy model interakcji, a w związku z tym znaczenie mają oczekiwania nie tylko studentów, ale i nauczycieli akademickich. Owe oczekiwania decydują często o zmianie oceny uczestnika konfliktu, jego sposobu zachowania, postaw emocjonalnych. Dokonanie się każdej takiej zmiany przez jednego uczestnika konfliktu będzie oddziaływać na zmianę sytuacji drugiego, a tym samym na łączącą ich relację interpersonalną. Autorka niniejszego rozdziału koncentruje uwagę jedynie na spełnianiu oczekiwań przez nauczycieli akademickich wobec studentów, którzy na tej podstawie oceniają wiarygodność. W celu dopełnienia obrazu tychże zależności warto byłoby również zapoznać się z opiniami nauczycieli akademickich, co do ich oczekiwań wobec studentów. Jak stwierdza P. Sztompka, osoba dla której staramy się być wiarygodni, czyli adresat naszego ewentualnego zaufania ma interes w tym, żeby na nasze zaufanie odpowiedzieć, wywiązując się również z naszych oczekiwań. Obustronne korzyści ze zdobytej reputacji oraz kontynuowania wzajemnej relacji nauczycieli akademickich ze studentami przewyższają zysk z ewentualnego braku zaufania oraz wiarygodności partnerów interakcyjnego funkcjonowania. Można uznać trafność intuicji zawartej w idei „projekcji interesu partnera”, której autorem jest Russel Harding, za sposób używany przez ludzi w celu ustalania wzajemnej wiarygodności²⁵. Dlatego tak ważne jest zaufanie i spełnianie oczekiwań nie tylko nauczycieli akademickich wobec studentów, ale samych studentów wobec wykładowców, w myśl słów R. Hardina: „Ufam Ci, ponieważ sądzę, że jest w Twoim interesie, aby na serio uwzględnić moje interesy w sprawie, która jest istotna dla naszej relacji. [...] Możesz z większą pewnością mi zaufać, jeśli wiesz, że moje własne interesy skłonią mnie, żeby sprostać twoim oczekiwaniom. Twoje zaufanie to twoje oczekiwanie, że moje interesy są zgodne z twoimi”²⁶. Ma to miejsce wówczas, gdy relacja jest korzystna dla obu stron, jak w przypadku wykładowcy i studenta, np. ja przekazuję ci wiedzę, a ty uczysz się ode mnie i dowiadujesz czegoś interesującego, uzyskując zaliczenie z przedmiotu. Należy mieć jednak świadomość, że „projekcja interesu partnera” nigdy nie daje stuprocentowej pewności co do prawidłowej oceny wiarygodności obu stron relacji, dlatego niezbędna jest wymiana informacji na ten temat w celu

²⁴ L. Michael, *Wobec konfliktu*, Wydawnictwo M, Kraków 1993, s. 19.

²⁵ P. Sztompka, dz.cyt., s. 156.

²⁶ R. Hardin, *Trust and Trustworthiness*, Russell Sage Foundation, New York 2002, s. 1–5.

uniknięcia sytuacji konfliktowych. „My mamy swoje oczekiwania w stosunku do nich, oni w stosunku do nas i powstaje konflikt. Można go rozwiązać poprzez wzajemne wyrażanie oczekiwań. Byłoby to gwarancją, a może nadzieję na poprawę stosunków między nimi”²⁷.

²⁷ Minkiewicz-Najtkowska J., Potyrała D., dz.cyt., s. 182.