

Magdalena Piorunek

*Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu*

Iwona Werner

*Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu*

**PRAKTYKA STUDIOWANIA W EUROPEJSKIM OBSZARZE  
SZKOLNICTWA WYŻSZEGO (EOSW)  
Perspektywa studentów kierunków humanistycznych**

**W ferworze reform...**

W realiach przemian społeczno-gospodarczych po roku 1989 w Polsce zasadniczo zmienia się kontekst przebiegu biografii jednostkowych, w tym w pierwszym rzędzie znaczącym transformacjom ulegają wzorce przebiegu karier edukacyjno-zawodowych dzisiejszych młodych wchodzących w etap dorosłości (por. Piorunek, 2004, 2009; Piorunek, red., 2009). Przychodzi im zarówno kształcić się, jak i podejmować wyzwania konkurencyjnego rynku pracy w czasach płynnej nowoczesności (Bauman, 2006, 2007), wobec obszarów permanentnego ryzyka i nieprzewidywalnej przyszłości.

W wymiarze edukacyjnym rzeczywistość ta definiowana jest poprzez sukcesywne reformy szkolnictwa w Polsce, które w dużej mierze odnoszą się do etapu kształcenia wyższego. Ustawa z 1990 roku uruchomiła żywiołowo rozwijające się procesy awansu edukacyjnego Polaków (z zastrzeżeniem dotyczącym braku rzeczywistych korelacji pomiędzy owym awansem a awansem kulturowo-społecznym, por. Hejnicka-Bezwińska, 2011, s. 14). Efektem strategii zmian spowodowanych tą ustawą stało się: radykalne podwyższenie wskaźników skolaryzacji na poziomie wyższym, redukcja bezrobocia głównie ludzi młodych, a raczej ukrycie jego rzeczywistej skali poprzez wydłużenie etapu kształcenia i opóźnienie wyjścia wielu młodych ludzi na rynek pracy, wzrost optymizmu i społecznych nadziei na zawodowy i społeczny awans absolwentów wyższych uczelni, zagospodarowanie rynku edukacyjnego przez inne podmioty niż państwo zgodnie z logiką biznesową (por. Hejnicka-Bezwińska, 2011, s. 15; Potulicka, Rutkowiak, 2010; Potulicka, 2011).

Obserwowane zasadnicze zwiększenie liczby zarówno szkół wyższych, jak i ich absolwentów legitymujących się wykształceniem wyższym przyniosło szereg ambiwalentnych odczuć jakości upowszechniającego się kształcenia na tym poziomie, w tym zwłaszcza studiowania na kierunkach humanistycznych (studia realizowane stosunkowo niskim nakładem środków finansowych) - albowiem odnotowano prawdziwą ilościową eksplozję ofert, możliwości, która nie oznacza automatycznego podniesienia czy wręcz utrzymania ich jakości (por. np. rozważania zawarte w raporcie IBE - *Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*).

Kolejne ustawy odwołujące się do szkolnictwa wyższego w latach 2003-2011 związane były z tzw. procesem bolońskim<sup>1</sup> obejmującym następujące zasadnicze kierunki zmian w zakresie edukacji tego szczebla:

1. *Przyjęcie czytelnych i porównywalnych systemów stopni naukowych i tytułów zawodowych, także poprzez wprowadzenie suplementu do dyplomu ukończenia studiów. Suplement ma umożliwić rozpoznawalność kwalifikacji (wiedzy, umiejętności, kompetencji).*
2. *Przyjęcie systemu studiów wyższych opartych zasadniczo na dwóch cyklach kształcenia: studiów I stopnia (licencjackich/inżynierskich) i studiów II stopnia (magisterskich), z tym, że dostęp do studiów II stopnia wymagałby pomyślnego ukończenia studiów I stopnia trwających minimum 3 lata. Dodatkowo, tytuł/stopień zawodowy uzyskany w pierwszym cyklu kształcenia będzie uznawany na europejskim rynku pracy jako potwierdzenie odpowiedniego poziomu kwalifikacji na poziomie wyższym.*
3. *Zapewnienie jakości kształcenia - przyjęto, że wysoka jakość kształcenia ma być istotą EOSW. Odpowiedzialność za zapewnienie odpowiedniej jakości kształcenia spoczywa przede wszystkim na poszczególnych uczelniach.*
4. *Promowanie mobilności, zarówno studentów, jak i pracowników uczelni (naukowców, nauczycieli i pracowników administracji) w celu podjęcia pracy.*
5. *Wprowadzenie systemu punktów zaliczeniowych (np. w postaci ECTS, European Credit Transfer System) jako środka promującego mobilność studentów.*
6. *Zaangażowanie całego środowiska akademickiego w realizację Procesu Bolońskiego - podkreśla się tutaj m.in. podmiotową rolę studentów oraz wskazuje na fakt, że czynny udział studentów jest niezbędnym warunkiem sukcesu w zakresie tworzenia EOSW.*
7. *Rozwój kształcenia ustawicznego - włącznie z uznawaniem wcześniejszych etapów kształcenia.*
8. *Promowanie europejskiego wymiaru w szkolnictwie wyższym - tworzenie specjalnych planów studiów, programów kształcenia w oparciu o problematykę europejską w powiązaniu z powszechnym dostępem do dorobku naukowego i kulturowego.*
9. *Powiązanie EOSW z Europejskim Obszarem Badań - wskazanie na konieczność rozwoju studiów doktoranckich (traktowanych jako trzeci cykl kształcenia) w powiązaniu ze wzmoczoną wewnątrz europejską mobilnością doktorantów w systemie „wspólne studia + wspólne badania”.*
10. *Promowanie atrakcyjności EOSW poza Europą.*

Ważne kierunki przemian edukacji wyższej podporządkowano budowie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Efektem zbudowania wspólnej europejskiej strategii szkolnictwa wyższego miało stać się przede wszystkim zapewnienie wysokiej jakości kształcenia w powiązaniu z Krajowymi Ramami Kwalifikacji, przyjęcie systemu kształcenia wyższego opartego zasadniczo na dwóch upowszechnionych cyklach uzupełnionych trzecim (studia licencjackie/inżynierskie, studia magisterskie, doktoranckie), zapewnienie powszechnej uznawalności stopni naukowych i tytułów zawodowych zwiększające konkurencyjność studentów i absolwentów na globalizującym się rynku pracy, stwarzanie możliwości studiowania w ramach elastycznych „ścieżek edukacyjnych”, w tym umożliwianie uznawania wyników zdobytych na wcześniejszych etapach edukacji oraz osiągnięć uzyskanych poza systemem kształcenia formalnego. Generalnie rzecz biorąc omawiane przemiany miały na celu przede wszystkim zwiększenie konkurencyjności polskich studiów na arenie międzynarodowej oraz zwiększenie zatrudnialności i mobilności ich absolwentów na wymagającym, konkurencyjnym rynku pracy, na którym wszystko (w tym edukacja) podlega rynkowej wycenie.

Wprowadzanie założeń Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) budziło i nadal budzi ambiwalentne reakcje środowiska akademickiego<sup>2</sup>. Wydaje się

jednak, że poza dyskusją na poziomie makrospołecznym, w tym naukowym, istnieje jeszcze jedna płaszczyzna wymiany myśli i znaczeń - mianowicie intersubiektywne opinie i oceny bezpośrednich uczestników tych procesów, tj. studentów. Oni bowiem stają się zarówno czynnymi lub biernymi uczestnikami, jak i świadomymi bądź nie - odbiorcami owych procesów transformacyjnych.

Jak je postrzegają, jak dokonują ewaluacji poszczególnych składników swojego studiowania, jakie wreszcie opinie formułują na temat praktyki edukacji na poziomie wyższym - edukacji, która odbywa się w warunkach nieustannych transformacji podporządkowanych budowaniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW)? Z tymi pytaniami zwrócono się do przedstawicieli stosunkowo licznej grupy beneficjentów przeprowadzanych zmian, jakimi są studenci studiów humanistycznych (odnotowywany szczególnie wysoki wzrost liczby studentów tych kierunków i niezwykle szeroka ich oferta na rynku), realizujący je w ramach uczelni niepublicznej (sektor neoliberalnego rynku edukacyjnego uruchomiony w kraju po przełomie ustrojowym 1989 roku).

### **Studenci studiów humanistycznych - oceny i opinie wybranych aspektów praktyki studiowania**

W celu udzielenia odpowiedzi na sformułowane pytania posłużono się metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem autorskiej ankiety zatytułowanej „Studiowanie w EOSW”, obejmującej szerokie spektrum zagadnień powiązanych bezpośrednio z praktyką odbywania edukacji, jak i jej powiązań z rynkiem pracy oraz planami edukacyjno-zawodowymi respondentów, a także społecznym odbiorem mechanizmów awansu poprzez wykształcenie (oceny kredencjałów edukacyjnych, prestiżu edukacji wyższej, zasad dostępności do niej itd.). Kontekstowo w ramach przeprowadzonego sondażu wykorzystano Kwestionariusz Orientacji Życiowej SOC-13 (skrótowa wersja Kwestionariusza SOC-29 autorstwa Antonovsky'ego) do pomiaru poczucia koherencji.

W badaniu wzięło udział 418 studentów III roku studiów licencjackich studiujących w niepublicznej uczelni w zachodniej Polsce. Zastosowano losowy dobór próby. Badanie miało charakter dobrowolny i anonimowy. Studenci, którzy wzięli udział w badaniu, stanowili 46,4% ogółu populacji studentów III roku i rekrutowali się z pięciu kierunków humanistycznych: kulturoznawstwa, pedagogiki, politologii, socjologii oraz stosunków międzynarodowych, realizowali edukację zarówno w trybie stacjonarnym, jak i niestacjonarnym (nieco ponad 2/3 respondentów). Badanie odbyło się w maju i w czerwcu 2010 roku, tj. w ostatnich dwóch miesiącach kształcenia na studiach licencjackich<sup>3</sup>.

W niniejszym opracowaniu uzyskane **wyniki weryfikacji empirycznych zostaną wykorzystane w sposób wybiórczy**, a ich analiza odnosić się będzie głównie do tych fragmentów przeprowadzonej procedury badawczej, które nie zostały jej poddane w poprzednich publikacjach autorek niniejszego tekstu.

### **Znajomość ogólnych założeń systemu bolońskiego wśród studentów**

W pierwszej kolejności starano się ustalić, czy badani mają w ogóle świadomość dokonujących się w edukacji wyższej zmian, jaka jest ich samoocena w zakresie orientacji dotyczącej zasadniczych aspektów realizowania strategii bolońskiej i wprowadzania

w życie EOSW. Respondenci mieli ustosunkować się w czterostopniowej skali do zasadniczych założeń i realizacyjnego aspektu wspomnianych transformacji:

- 1) przyjęcia dwustopniowego systemu kształcenia wyższego (tj. studiów I stopnia - licencjackich oraz studiów drugiego stopnia - magisterskich);
- 2) przyjęcia czytelnych i porównywalnych systemów stopni naukowych i tytułów zawodowych, m.in. poprzez uznanie uzyskanych wcześniej dyplomów i kwalifikacji, wprowadzenie suplementu do dyplomu ukończenia studiów;
- 3) promowania mobilności poprzez ograniczenie przeszkód na drodze do swobodnego przemieszczania się w obszarze Europy studentów podejmujących lub kontynuujących kształcenie;
- 4) zapewnienia odpowiedniej jakości kształcenia na uczelniach, którego nadrzędnym celem są efekty kształcenia, tj. to, co realnie student wie, umie, potrafi.

W wszystkich wymienionych wymiarach przeważają (przy zróżnicowanym poziomie liczebności) studenci, którzy deklarują znajomość kolejnych priorytetów w budowaniu EOSW, jednak bez świadomości ich powiązania z przemianami usytuowanymi w obrębie systemu bolońskiego.

Przy pierwszym przywołanym założeniu taki stan rzeczy deklaruje co drugi badany student, a niemal co trzeci respondent obok uświadomienia sobie procesu, którego stał się *de facto* uczestnikiem realizując studia licencjackie, dodatkowo lokuje ten fakt w sferze przemian powiązanych z systemem bolońskim. Uwzględnienie czynnika różnicującego badaną grupę, jakim jest tryb studiowania ( $p < 0,000001$  w teście U Manna-Whitneya), doprecyzowuje ten obraz. Różnice pomiędzy studiującymi w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym zaznaczają się najwyraźniej w odniesieniu do wiedzy o związku dwustopniowej organizacji studiów ze zmianami zapoczątkowanymi przez proces boloński. Świadomość tego powiązania deklaruje ponad połowa studentów stacjonarnych i zaledwie co piąty studiujący w trybie niestacjonarnym. Wśród tych ostatnich czterokrotnie częściej spotykamy też osoby (16% niestacjonarnych vs 4% stacjonarnych studentów), które w połowicznym bądź zerowym stopniu deklarują znajomość wymienionego w punkcie 1 założenia, które, jak można by sądzić, powinno być oczywiste dla kończących pierwszy stopień edukacji wyższej.

W odniesieniu do drugiego z założeń trend jest taki sam, ale już tylko ok. 40% respondentów wskazuje na swoją wiedzę w tym zakresie, a tylko co piąty z badanych wiązał fakt przyjęcia czytelnych i porównywalnych systemów stopni i tytułów naukowych z przemianami realizowanymi w ramach systemu bolońskiego.

Bardzo podobnie przedstawiają się deklaracje badanych co do ich wiedzy na temat mobilności edukacyjnej promowanej w ramach EOSW. W tym przypadku po raz kolejny zaobserwowano zróżnicowanie ze względu na tryb studiowania ( $p = 0,0077$ ). Ponownie studenci stacjonarni deklarują większą świadomość wdrażanych zmian: blisko co trzeci wiąże promocję mobilności z procesem bolońskim, podczas gdy wśród studentów niestacjonarnych zaledwie co szósty respondent.

Mniejszą zaś orientację wykazują respondenci, gdy idzie o założenie dotyczące zapewnienia jakości kształcenia w powiązaniu ze wskazaniem realnych jego efektów.

Dla ponad trzeciej części przepytanych osób założenia o przyjęciu czytelnych, porównywalnych systemów stopni i tytułów naukowych czy promowaniu mobilności edukacyjnej, a dla ponad 40% z nich także te dotyczące zapewnienia jakości kształcenia w powiązaniu z konkretnymi jego efektami to puste hasła, co do których bądź otwarcie przyznają się do swojej niewiedzy w tym względzie, bądź wskazują na jej

ograniczony charakter (*nie znam tych założeń lub znam częściowo*). Gorące dyskusje teoretyków pozostają więc w dużej mierze poza świadomością tych, których reforma edukacji wyższej dotyczy w największym stopniu. Bezpośredni beneficjenci wdrażanych zmian pozostają poza zasadniczymi nurtami przemian w tym sensie, że nie percypują ich założeń, nie pytają o ich cel i sens, konsumują jednak w praktyce ich realne skutki. Nie mają także, choćby ze względu na młody wiek i niewielkie doświadczenie życiowe znacznej ich części, możliwości diachronicznego oglądu sytuacji edukacyjnej i dostrzeżenia realnych zmian w edukacji wyższej dokonujących się na przestrzeni ostatniego dwudziestolecia. Stają się więc z jednej strony konsumentami usług edukacyjnych (nomenklatura zgodna z ideologią neoliberalną por. Potulicka, Rutkowiak, 2010; Potulicka, 2011), którzy zakupują je wpadając w pułapki sprawnych marketingowych kampanii i promocyjnych wybiegów, bez szerszej świadomości założeń i celów realizowanych przemian edukacyjnych. Konsument jednak stosunkowo rzadko uczestniczy w procesie konsumpcji w sposób świadomy (por. np. Maison, 2004), nie mówiąc już o dość odległej dla wielu młodych retoryce założeń systemu bolońskiego. Stosunkowo najłatwiej przychodzi im skonstatowanie oczywistego faktu - podziału studiów na etap licencjacki (którego są bezpośrednimi uczestnikami) i magisterski.

Dwie trzecie respondentów pozytywnie ocenia zresztą dwustopniowy system studiowania, uznając go za odpowiedni z punktu widzenia ich personalnych celów. Niemal 14% z nich nie poddawało tego systemu nauki jakimkolwiek ewaluacjom, przyjmując postawę indyferentną wobec ocenianego faktu (*nie zastanawiałem się nad tym, jest mi to obojętne*), podczas gdy niemal co piąty diagnozowany student sformułował w tym względzie oceny negatywne. Przy czym mniejszą grupę niezadowolonych z tej transformacji znajdziemy wśród tych, którzy wybrali studia niestacjonarne w zestawieniu ze studiującymi w trybie dziennym (15% vs 25,6%,  $p=0,0339$ ).

Badani nie mają także skryształizowanych poglądów co do hierarchizacji omawianych założeń systemu bolońskiego - rozrzut odpowiedzi jest tak znaczny, że można go zinterpretować raczej jako wyraz bezsilności respondentów wobec postawionego przed nimi zadania, niż doszukiwać się dominującego trendu, zwłaszcza jeśli uwzględnimy, że poziom elementarnej wiedzy na temat założeń nie jest w badanej grupie satysfakcjonujący.

## Oceny i opinie studenckie na temat wybranych aspektów praktyki studiowania

Kolejna seria pytań ankietowych dotyczyła ustosunkowania się badanych do **programu kształcenia** realizowanego w toku edukacji wyższej. Oceniano go uwzględniając dwa aspekty: personalne potrzeby i motywacje badanych oraz kontekst realnych powiązań realizowanego programu z rynkiem pracy i przygotowaniem do pełnienia ról zawodowych, który jest jednym z istotnych założeń systemu bolońskiego. Respondenci dokonywali ocen w pięciostopniowej skali - uwzględniając kategorie od *zdecydowanie zgadzam się* po *zdecydowanie nie zgadzam się*.

I tak ponad połowa z ankietowanych wskazuje na fakt, iż program realizowanych przez nich studiów odpowiada ich potrzebom (kategorie: *zdecydowanie* bądź *raczej*, ze znaczącą przewagą tej drugiej kategorii). Z kolei co piąty student jest przeciwnego zdania, a niemal równoliczna grupa badanych nie próbuje formułować w tym względzie jednoznacznych ocen (kategoria - *trudno powiedzieć*).

Sedno owych ocen tkwi jednak w szczegółach. O ile zglobalizowane oceny realizowanego programu studiów są raczej pozytywne (choć nie entuzjastyczne, zważywszy na stosunkowo liczną grupę osób zajmujących przeciwne stanowiska i przejawiających postawy obojętne), to już ewaluacje dokonywane pod kątem proporcji zawartych w programie przedmiotów ogólnych i specjalizacyjnych wyraźnie wskazują na to, że studenci dostrzegają znaczącą przewagę tych pierwszych. Wskazuje na nią niemal 70% badanych, przy nieco ponad 16% tych, którzy tego faktu nie dostrzegają. Wydaje się zatem (o ile z pewną dozą ostrożności oceny te potraktować możemy jako wskaźniki rzeczywistego stanu rzeczy), że jest to tendencja sprzeczna z ogólnymi założeniami promowanymi w ramach EOSW, zgodnie z którymi przygotowanie na studiach powinno mieć raczej charakter praktyczny, a więc odwołujący się w większej mierze do przedmiotów specjalizacyjnych związanych bezpośrednio z przygotowaniem do określonych ról zawodowych.

Potwierdzeniem tej tezy jest także wyjątkowo mocno wyrażona przez badanych studentów studiów humanistycznych ocena praktyczności wiedzy uzyskiwanej w toku edukacji wyższej. Ponad 80% z nich uważa, że ma ona zdecydowanie charakter teoretyczny, a tylko ok. 7% postrzega ten problem inaczej. Ponadto podobna liczba badanych wskazuje na zbyt małą liczbę praktyk związanych ze studiowaną specjalnością realizowanych w toku kształcenia. Przy czym studenci stacjonarni dobitniej akcentują tę niedogodność, aniżeli studium w trybie niestacjonarnym ( $p=0,0049$ ). Wynik ten nie jest zaskakujący, jeśli, z jednej strony, uwzględnimy identyczną liczbę godzin praktyk w programie studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, a z drugiej strony mniejsze zobowiązania społeczne (w postaci np. różnych form zatrudnienia czy czasu przeznaczanego na rodzinę, dzieci) studentów stacjonarnych, co pozwala im na większą elastyczność w zakresie wkomponowania do studenckiego terminarza większej liczby praktyk. Częściej krytyczne oceny dotyczące ilości praktyk specjalizacyjnych wyrażali studenci stosunków międzynarodowych aniżeli pedagogiki ( $p=0,0309$ ), co zapewne można częściowo tłumaczyć wymaganiami zawartymi w standardach kształcenia pedagogów (minimum 8 tygodni) w zestawieniu ze stosunkami międzynarodowymi (minimum 3 tygodnie).

Mimo wszystko ok. 40% respondentów uznaje generalnie program poszczególnych realizowanych przedmiotów za interesujący. Niemal co trzeci badany już jednak tak nie uważa, a dodatkowo prawie trzecia ich część nie formułuje w tym obszarze żadnych ocen.

Badani także (blisko 60% z nich) podkreślają, że realizowane zajęcia poszerzają ich wiedzę i umiejętności, choć mniej więcej czwarta część z nich woli nie formułować w odniesieniu do tej kategorii deskrypcyjnej konkretnych ocen. Wśród tych ostatnich najczęściej jest studium w trybie niestacjonarnym, a co ciekawe, jest ich istotnie więcej niż studium w trybie stacjonarnym, co jest bardzo zbliżony w zakresie treści kształcenia - politologię ( $p=0,0129$ ). Generalnie za niezwykle niepokojącą ocenę studiów należy uznać to, że aż 41% studium w trybie niestacjonarnym nie potwierdziło sądu, iż akademickie zajęcia poszerzają ich wiedzę czy umiejętności<sup>4</sup>. Należy zwrócić uwagę, że nie pytano o to, czy zajęcia są atrakcyjne lub czy posiadają walory praktycznej użyteczności, lecz wyłącznie o to, czy dostarczają nowej wiedzy i umiejętności. Starając się wyjaśnić ten rezultat można postawić trzy robocze hipotezy o różnym stopniu prawdopodobieństwa, które możemy określić jako „hipotezę nieprofesjonalnego nadawcy”, „hipotezę niezaangażowanego odbiorcy” oraz „hipotezę rozbieżnych priorytetów nadawcy i odbiorcy”.

Hipoteza pierwsza, jak się wydaje najmniej prawdopodobna, zakłada, iż nauczyciele akademicy powielają treści z wcześniejszych etapów edukacji (co jest mało prawdopodobne zważywszy na to, że analizowane w badaniach kierunki studiów nie są kontynuacją treści prezentowanych w gimnazjum czy w szkole średniej) lub też, że reprodukują wiedzę powszechnie dostępną, potoczną czy zdroworozsądkową (co również wydaje się mało prawdopodobne, istnieje wszakże na uczelniach system kontroli przekazywanych treści, w postaci np. sylabusów czy hospitacji zajęć).

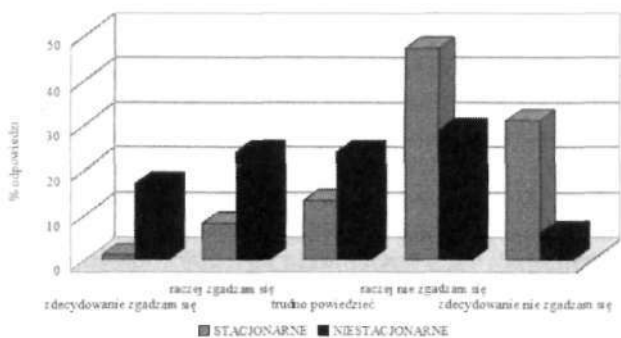
Hipoteza druga, bardziej prawdopodobna, zakłada, że trudno poszerzać posiadaną wiedzę, gdy przejawia się minimalistyczną postawę wobec własnego zaangażowania w studiowanie - uczenie się, to wszakże proces niezwykle aktywny, w niczym nieprzypominający tzw. lejka norymberskiego (Spitzer, 2011)<sup>5</sup>. Częściowym potwierdzeniem tej hipotezy są inne wyniki uzyskane w tych samych badaniach: otóż prawie co dziesiąty student przyznaje się otwarciu lub w formie bardziej zawaolowanej (wybierając kategorię *trudno powiedzieć*) do tego, że program realizowanych studiów nie ma dla niego większego znaczenia, gdyż zależy mu wyłącznie na uzyskaniu dyplomu. Dziesiąta część diagnozowanych studentów traktuje zatem studia czysto instrumentalnie, a realizowane treści nie mają dla nich znaczenia - interesuje ich z różnych względów uzyskanie jakiegoś wykształcenia wyższego. W połączeniu zaś z upowszechnianą opinią (pewnie nie bezpodstawną?) o relatywnie niskim stopniu trudności studiów humanistycznych decyduje się na wybór takiego właśnie obszaru kształcenia.

Wreszcie trzecia hipoteza, próbująca wyjaśnić frapujący wynik ponad 40% wskazań, iż studia nie poszerzają wiedzy oraz umiejętności, odwołuje się do niekompatybilnej relacji pomiędzy wykładowcą a studentem (roboczo określona „hipotezą rozbieżnych priorytetów nadawcy i odbiorcy”). Owszem, znacząca część studentów nie angażuje się w proces kształcenia, ale jednocześnie należy przypomnieć, iż studentom doskwierają przeteoretyzowane zajęcia oraz zdezaktualizowana wiedza. Za ledwie 43% z nich wskazuje, że treści programowe mają walor aktualności, podczas gdy ok. 18% badanych odmawia im aktualności, a więcej niż trzecia część badanych rezygnuje z zajmowania stanowiska w tej kwestii. Zatem trzecia hipoteza, niemniej prawdopodobna od drugiej, niestety potwierdza, częściowo przynajmniej, fikcyjny wymiar współczesnej edukacji wyższej: z jednej strony student, któremu zależy wyłącznie na dyplomie, z drugiej strony wykładowca, który nie chce, nie potrafi (?) inspirować innych, a także rozwijać swojego warsztatu, aktualizować go w większym stopniu uwzględniając wymagania swoich odbiorców. Nauczyciel akademicki, dla którego priorytetem jest przekazanie wiedzy z pominięciem potrzeb i możliwości jej recepcji i adaptacji przez studentów; wykładowca taki jest mniej lub bardziej świadomym współtwórcą kształcenia skoncentrowanego na osobie nauczyciela (tzw. podejście *teacher-centred*), czyli kształcenia, które w niewielkim stopniu uwzględnia efekty uczenia się. Przypomnijmy, że wysoka jakość kształcenia jest kwintesencją zmian zapoczątkowanych przez proces boloński i w związku z tym centralną figurą w procesie kształcenia powinien być student ze swoimi możliwościami i ograniczeniami (tzw. podejście *student-centred*), a nie „nauczanie”, czy to w postaci odgórnie wyznaczonych standardów czy też potrzeb i możliwości wykładowcy akademickiego (podejście *teacher-centred*).

Niepokoiki także wyjątkowo jednoznaczna ocena badanych (którzy do tej pory formułowali stosunkowo często bardzo zróżnicowane sądy, a ich oceny miały generalnie

charakter ambiwalentny) odnosząca się do powtarzania szeregu treści programowych na różnych przedmiotach nauczania. Niemal  $\frac{3}{4}$  z nich podkreśla ten fakt, a tylko ok. 15% respondentów go nie dostrzega. Znacznie zmniejszyła się także w odniesieniu do tego pola ewaluacji liczba osób, które nie zajęły stanowiska. Wydaje się zatem, że respondenci w tym wypadku dokonują stosunkowo jednoznacznych ocen, co zapewne dowodzi, że realizowany przez nich program nauczania nie jest do końca skoordynowany i spójny lub (czego nie można wykluczyć jako czynnika kształtującego oceny), a ankietowani studenci nie zawsze precyzyjnie różnicują treści, które w zakresie przedmiotów humanistycznych rzeczywiście bardzo często konwenują ze sobą, co jest niezbędne w toku dokonywania wieloaspektowego oglądu sytuacji społecznych.

W zakresie analizy stanowisk respondentów co do liczebności zajęć realizowanych na studiach humanistycznych opinie studiujących w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym są w znacznej mierze zróżnicowane ( $p=0,0002$ ). Więcej niż co trzeci studiujący w trybie stacjonarnym jest zdania, że zajęć jest zbyt mało, a program nauczania jest ubogi, jednocześnie niemal tyle samo studentów wyraża opinie przeciwnie. Wśród studentów niestacjonarnych zanotowano większą rozbieżność stanowisk: co piąty potwierdza realizację uboższego programu kształcenia, lecz trzykrotnie więcej badanych nie zgadza się z taką opinią. Respondentów zapytano również, czy oceniliby program studiów jako przeładowany, ograniczający możliwości indywidualnego studiowania. Zaobserwowane, w zależności od realizowanego trybu studiów, zróżnicowanie znalazło istotne potwierdzenie ( $p<0,000001$ ): blisko 80% studentów stacjonarnych nie zgadza się z tezą o przeciążeniu dydaktyką, podczas gdy taką opinię wyraża jedynie co trzeci studiujący w trybie niestacjonarnym. Jednocześnie studia z nadmiernie rozbudowanym programem potwierdza zaledwie 7% studentów stacjonarnych, lecz akceptujących tę opinię jest sześciokrotnie więcej wśród studiujących w trybie niestacjonarnym. Zatem studenci stacjonarni w zasadzie nie dostrzegają przeładowania zajęciami (choć obiektywnie realizują więcej godzin niż studiujący w trybie niestacjonarnym!), co koresponduje z częstszymi w tej grupie wskazaniami o niewystarczających praktykach. Sugerować to może niewykorzystany potencjał studentów stacjonarnych, który można by zaktywizować poprzez np. zwiększenie wymiaru praktyk czy rozbudowanie aktywnych form uczenia.



Wykres 1. Rozkład opinii dotyczący stwierdzenia, że program studiów jest przeładowany, co wiąże się z brakiem czasu na samodzielne studiowanie z uwzględnieniem trybu studiów ( $p<0,000001$ )

Wydaje się, że rozbieżność stanowisk można wytłumaczyć i odmienną organizacją studiów (różnice między studentami różnych trybów), i indywidualnymi preferencjami badanych w zakresie optymalnego poziomu obciążenia nauką w zróżnicowanych sytuacjach biograficznych poszczególnych jednostek, co zapewne jest powiązane ze zróżnicowanymi motywami podejmowania studiów w trybie niestacjonarnym (większa heterogeniczność opinii w grupie studentów niestacjonarnych).

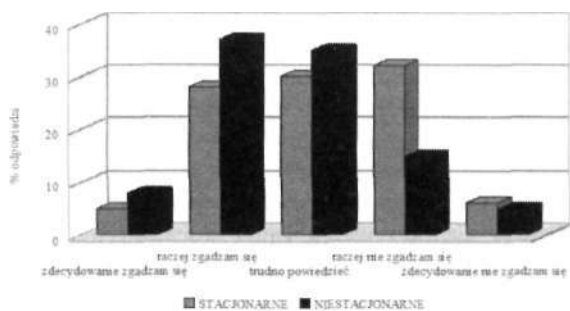
Podsumowując ten cykl pytań ankietowych i odpowiedzi udzielonych przez respondentów możemy stwierdzić, że o ile raczej pozytywnie oceniają oni realizowany na studiach humanistycznych program nauczania, wskazując, że raczej przyczynia się on do poszerzania ich wiedzy i umiejętności, o tyle pozostają krytyczni wobec zachwiania proporcji pomiędzy teorią i praktyką w toku zajęć („przeteoretyzowania” studiów) oraz tendencji do powtarzania wielu ich treści. Ponadto nie zgłaszają jednoznacznych ocen w kwestii aktualności realizowanych treści programowych oraz ich liczby. Dla dziesiątej ich części zaś w zasadzie rozróżnienia i pola ewaluacji pozostają poza obszarem percepcji, gdyż program nauczania ich po prostu nie interesuje.

Kolejnym elementem praktyki studiowania (poza programem studiów) pozostają **nauczyciele akademicki**, których oceny i wymagania wpisują się w całością obrazu specyfiki edukacji wyższej na kierunkach humanistycznych. Odnotowano znaczący rozrzut studenckich ewaluacji owych wymagań, a po części także związanego z nimi stopnia trudności realizowanych studiów. Największa ok. 40% grupa badanych wskazuje na optymalne wymagania wykładowców, dostosowane do indywidualnych możliwości studentów. Dla niemal co trzeciego badanego studia są zbyt trudne, do czego przyczyniają się wysokie i przesadnie wysokie wymagania wykładowców, a dla prawie co czwartego przeciwnie - nie wymagają zbyt dużego wysiłku. Oceny te różnicuje z pewnością zarówno poziom intelektualny, jak i indywidualna sytuacja biograficzna badanych, która limituje np. czas, który mogą oni przeznaczyć na naukę, a także motywacje podejmowania wysiłku związanego ze studiowaniem. To ostatnie przypuszczenie znajduje swoje uzasadnienie w dalszych analizach, które ujawniają istotne zróżnicowanie studenckich opinii w zależności od trybu studiowania ( $p < 0,000001$  w teście U Manna-Whitneya). Wśród studentów stacjonarnych aż 44% postrzega wymagania nauczycieli akademickich jako przeciętne albo wręcz niewielkie, podczas gdy takiej ewaluacji dokonuje tylko co piąty student studiów niestacjonarnych. Jeszcze silniej uchwycona dysproporcja zaznacza się, gdy uwzględnimy liczebność wskazań na wysokie oraz przesadnie wysokie wymagania: takiego wyboru dokonuje trzykrotnie więcej studentów niestacjonarnych w zestawieniu ze stacjonarnymi (37% vs 12%).

Liczne, istotne zróżnicowania wystąpiły także pomiędzy kierunkami studiów, najsilniejsze pomiędzy kulturoznawstwem (mediana: *trudno nie skończyć studiów, jest wiele udogodnień, ułatwień*) a politologią (mediana: *wymagania są wysokie, mobilizują do wysiłku i zaangażowania*;  $p < 0,000001$  w teście Kruskala-Wallis) oraz politologią a pedagogiką (mediana: *wymagania są optymalne, indywidualnie dostosowane do możliwości studentów*;  $p < 0,000001$ )<sup>6</sup>.

Znacznym rozrzutem wyników wskazuje także na podejmowanie studiów humanistycznych przez bardzo zróżnicowane grono studentów podążających często za swą modą na studiowanie, która pojawiła się w Polsce wraz z boomem edukacyjnym końca lat dziewięćdziesiątych XX wieku.

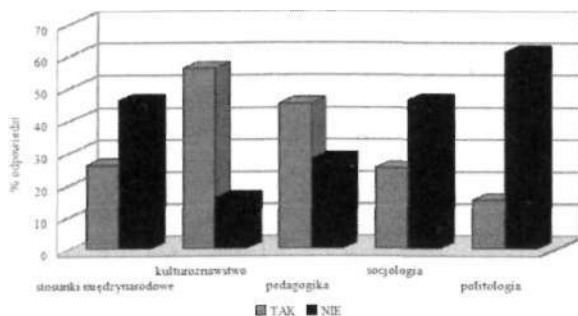
Badanych proszono także o ustosunkowanie się do relacji pomiędzy nauczycielami akademickimi i studentami. I w tym przypadku odnotowano znaczne zróżnicowanie odpowiedzi. Wydaje się jednak, że respondenci stosunkowo najczęściej przypisywali im preferowanie liberalnego stosunku do studentów - pozostawianie im znacznej swobody przy jednoczesnym braku zainteresowania ich sprawami - dotyczyło to 42,8% badanych, a nieco ponad 27% z nich nie dokonywało ocen w tym względzie. W dalszej kolejności wskazywali na autokratyczne zachowania akademików (dotyczyło to 40% badanych), w tym też przypadku co trzeci badany uchylał się od dokonywania ocen, wskazując kategorię *trudno powiedzieć*. Przy czym częściej dostrzegają autokratyczne postawy wykładowców studenci niestacjonarni aniżeli stacjonarni (45% vs 35%, wykres 2). Można przypuszczać, że niektórzy wykładowcy autokratyczny repertuar zachowań stosują jako swoistą strategię obronną, która pozwala im przystosować do trudniejszych warunków pracy na studiach niestacjonarnych (większe grupy, duża kumulacja zajęć, większe zmęczenie studentów i wykładowców).



Wykres 2. Rozkład opinii dotyczący stwierdzenia, że wykładowcy zachowują się w stosunku do studentów autokratycznie z uwzględnieniem trybu studiów ( $p=0,0008$ )

Stosunkowo najrzadziej badani oceniali stosunki pomiędzy studentami i wykładowcami jako autentycznie partnerskie - uczyniło tak 31,6% respondentów, przy sprzecznie (wyrażonym z różnym stopniem pewności) 41% z nich. Okazuje się jednak, że uśrednione wyniki dają tylko częściowy obraz sytuacji: otóż proporcja ocen jest mocno zróżnicowana ze względu na to, z jakiego kierunku studiów rekrutowali się badani ( $p<0,000001$ ; por. wykres 2). Ewaluacje studenckie w tym zakresie rozciągają się od istotnej przewagi akceptacji stwierdzenia o istnieniu autentycznie partnerskich relacji: nauczyciele akademicy - studenci w stosunku do twierdzenia przeciwnego (56% vs 16% w przypadku kulturoznawstwa), aż do proporcji odwrotnych, sugerujących niewielki udział partnerskich relacji (15% vs 61% w przypadku politologii). Niestety takie wyniki świadczą o niewystarczającym poziomie realizacji postulatu nauczania zorientowanego na studenta (*student-centred*), który w omawianym obszarze należałoby łączyć z autentycznie partnerskimi relacjami pomiędzy wykładowcami a studentami. Stosowanie czy to stylu autokratycznego, czy liberalnego nie pozwala na realizację tego celu. Wyłącznie demokratyczny charakter relacji wykładowców ze studentami może stanowić punkt wyjścia efektywnego stosowania aktywnych form pracy, rozwijających pożądane kompetencje i postawy studiu-

jących: samodzielność intelektualną, twórcze myślenie, odpowiedzialność, umiejętność współpracy w grupie. Uzyskane wyniki wskazują na wykorzystywanie przez nauczycieli akademickich znacznego repertuaru zróżnicowanych zachowań wobec studentów, dowodzą też jednak, że zbyt rzadko preferują oni partnerski styl pracy z grupą czy jednostką. Wysunięta teza nie może jednak przybrać postaci kategoriycznej, albowiem przemiany kultury współczesnej i nowe modele więzi międzyludzkich wskazują na znaczące zmiany w zakresie relacji uczeń-nauczyciel i konieczność redefinicji wielu kategorii zachowań akceptowanych lub nie w środowisku szkolnym.



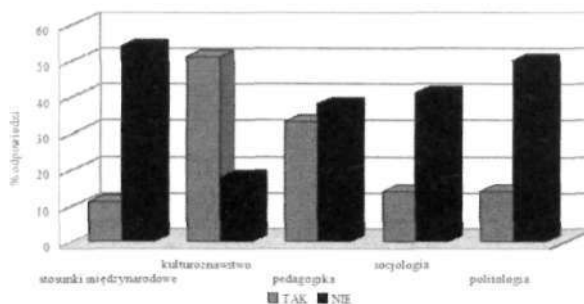
Wykres 3. Rozkład opinii dotyczący stwierdzenia, że stosunki między wykładowcami a studentami mają charakter autentycznie partnerski z uwzględnieniem studiowanego kierunku ( $p < 0,000001$ )

TAK (kategorie: *zdecydowanie zgadzam się* oraz *raczej zgadzam się*)

NIE (kategorie: *zdecydowanie nie zgadzam się* oraz *raczej nie zgadzam się*)

Starano się także pozyskać oceny badanych studentów co do sposobów realizowania zajęć przez nauczycieli akademickich. Respondenci najczęściej uciekają w toku dokonywania tych ewaluacji od generalizowania. W znaczącej większości (ponad 80%) dostrzegają ogromne zróżnicowanie w zakresie jakości pracy wykładowców - wskazują na funkcjonowanie zarówno grupy fachowców preferujących założenia pedagogiki emancypacyjnej i realizujących je w praktyce poprzez prowadzenie zajęć kreatywnych, inspirujących słuchaczy do samopoznania i refleksji, jak i grona prowadzących o adaptacyjnym nastawieniu do kształcenia, które implikuje realizowanie zajęć odtwórczych, zniechęcających do myślenia i zadawania pytań. Wydaje się jednak, że kolejne prośby do respondentów o ustosunkowanie się do omawianego zagadnienia nie dają zbyt optymistycznych wyników. W kolejnych deklaracjach badanych zaznacza się znacząca przewaga respondentów akceptujących tezę, że na studiach przekazuje się głównie gotową wiedzę przeznaczoną do zapamiętywania - niemal 70% badanych jest tego zdania, przy nieco ponad 20% tych, którzy wskazują na dominację twórczych, aktywnych metod pracy służących samorozwojowi i samopoznaniu uczących się. Dowodzi to jednak istotnej przewagi tradycyjnych, podających metod kształcenia w toku edukacji wyższej, co zapewne z jednej strony uwarunkowane jest swoistą tradycją akademicką (np. stereotypowe traktowanie wykładu jako formy kształcenia *stricte* podającej), ale i organizacją studiów, zwłaszcza niestacjonarnych - z drugiej strony (np. znaczne liczebności grup ćwiczeniowych i wykładowych, gdyż aktywizujące formy pracy generują większe

koszty kształcenia). Z drugiej strony, obraz nie jest jednolity nawet w obrębie tej samej uczelni: po raz kolejny uchwycono istotne zróżnicowanie studenckich ocen w zależności od studiowanego kierunku (wykres 4). Studenci trzech, spośród pięciu biorących udział w badaniu kierunków, zdecydowanie przyznawali, że wykładowcy nie koncentrują się na ich potrzebach, nie inspirują oraz nie podtrzymują ich zaangażowania, podczas gdy studenci jednego z kierunków wyraźnie dostrzegali wsparcie i swoisty mentoring ze strony prowadzących zajęcia, a na kolejnym kierunku opinie w tej kwestii były w znacznej mierze podzielone. Warto zwrócić uwagę na zbliżone proporcje przy odpowiedzi o partnerskich relacjach pomiędzy nauczycielami akademickimi a studentami (por. wykres 3). Oczywiście te dwa sądy odnoszą się do tego samego obszaru rzeczywistości, tym niemniej jeden z nich ma charakter oceny generalizującej (wykres 3), a drugi (wykres 4) operacjonalizuje istotny aspekt partnerskich relacji student-wykładowca. Podobny schemat odpowiedzi odnoszących się do tych dwóch stwierdzeń w zależności od studiowanego kierunku umacnia proponowane interpretacje w tym zakresie.



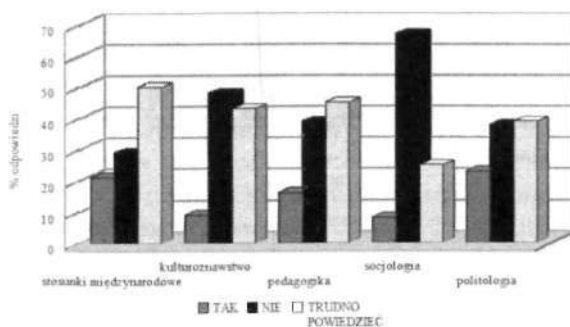
Wykres 4. Rozkład opinii dotyczący stwierdzenia, że wykładowcy koncentrują się na potrzebach i zainteresowaniach studentów, inspirują, podtrzymują zaangażowanie studentów oraz pomagają im w realizacji projektów z uwzględnieniem studiowanego kierunku ( $p < 0,000001$ )

TAK (kategorie: *zdecydowanie zgadzam się* oraz *raczej zgadzam się*)

NIE (kategorie: *zdecydowanie nie zgadzam się* oraz *raczej nie zgadzam się*)

W dalszej kolejności ocenie respondentów poddano **regulamin studiów**, kształtujący obok programu studiów oraz relacji z wykładowcami codzienność studiowania. 44% badanych przyznaje się otwarcie do jego nieznamość, ale tylko o kilka procent mniej liczna grupa badanych przeczy takiemu stanowisku. Najlicniejsza grupa studentów (40,2%) uznaje ten regulamin za optymalny, w pożądanym stopniu motywujący i dyscyplinujący studentów, 17% respondentów zaś uważa go za zbyt rygorystyczny, co uniemożliwia w praktyce spełnianie wszystkich ujętych w nim wymagań, a co dziesiąty z kolei badany zgadza się z tezą przeciwną, tj. o zbyt wysokim poziomie liberalizacji, co w efekcie demotywuje słuchaczy studiów humanistycznych. Nadmierny rygoryzm regulaminu studiów dostrzega co dziesiąty student stacjonarny, ale już co piąty studiujący w trybie niestacjonarnym ( $p=0,0038$ ). Uwzględniając studiowany kierunek (wykres 5,  $p=0,0003$ ) poziom akceptacji dla twierdzenia o zbyt rygorystycznych wymaganiach regulaminu waha się od 8-9% (socjologia i kulturoznawstwo) do 21-23% (stosunki międzynarodowe i politologia).

Tym niemniej we wszystkich ewaluacjach związanych z regulaminem studiów uwagę zwraca znaczna, porównywalna ok. czterdziestoprocentowa grupa respondentów nie zajmujących w tym względzie stanowiska - są to zapewne ci badani, którzy wcześniej wskazywali na nieznaną regulaminu (por. wykres 5). Wydaje się, że studenci kończący studia licencjackie musieli już wielokrotnie doświadczać skutków funkcjonowania owego regulaminu w praktyce, musieli się także podporządkować jego dyrektywom i ustaleniom, porządkującym studencką codzienność, dlatego szeroki zakres niewiedzy i przyjmowanie postaw ignorancji czy inderferencji w tym zakresie musi budzić zaniepokojenie, zwłaszcza że jednym z założeń EOSW jest położenie nacisku na świadomość i zaangażowanie studentów w toku całego procesu studiowania. Znaczna ich część zaangażowania w tym aspekcie nie wykazuje, biernie podporządkowuje się (lub je omija?) zaleceniom regulaminu, nie zadając sobie trudu zapoznania się z nim.



Wykres 5. Rozkład opinii dotyczący stwierdzenia, że regulamin studiów jest zbyt rygorystyczny i trudno spełniać wszystkie wymagania w nim ujęte z uwzględnieniem studiowanego kierunku ( $p=0.0003$ )

TAK (kategorie: zdecydowanie zgadzam się oraz raczej zgadzam się)

NIE (kategorie: zdecydowanie nie zgadzam się oraz raczej nie zgadzam się)

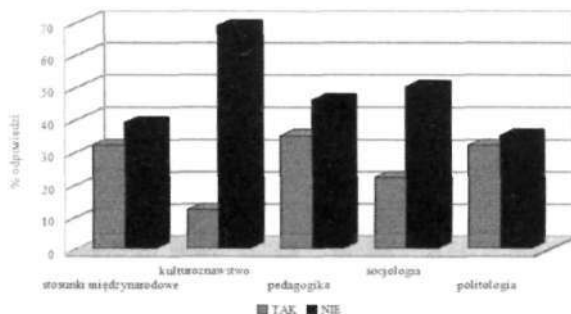
Istotnym wyznacznikiem jakościowej oceny praktyki studiowania są sami odbiorcy usługi edukacyjnej - **studenci**. W tym zakresie starano się ustalić ich samoocenę w zakresie **uczestnictwa w procesie studiowania**.

Badanych poproszono o ocenę swojego zaangażowania w proces kształcenia. Największa grupa studentów (niemal 42%) samokrytycznie przyznała, że jest mało aktywna na zajęciach i zaliczyła siebie do grona osób, o których potocznie mówi się „zdolna(y), ale leniwa(y)”. Jednocześnie zbliżona liczba badanych z różnym stopniem stanowczości zaprzeczyła tej tezie, a nieco ponad 17% respondentów nie zajęło stanowiska w tej kwestii.

Swoją aktywność dorównującą zaangażowaniu nauczycieli akademickich, którzy swymi działaniami stwarzają pole do rozwoju indywidualnego i wzrostu samodzielności podkreśla z kolei niemal trzydziestoprocentowa grupa badanych, ale grupa niemal równoliczna prezentuje oceny ambiwalentne (*trudno powiedzieć*), a prawie 40% studentów jest przeciwnego zdania.

Do niższego stopnia aktywności w toku studiowania, która zdaniem badanych jest w pewnym stopniu ograniczana czy tłumiona przez prowadzących zajęcia,

którzy pozostawiają niewielkie pole dla samorozwoju studentów, przyznaje się nieco ponad 28% badanych. Co czwarty z nich z kolei powstrzymuje się od dokonywania ewaluacji w tym zakresie, a ponad 44% respondentów wyraża sprzeciw wobec tej tezy. Częściej przekonanie o mniejszej aktywności własnej w toku odbywanych studiów towarzyszy studentom trybu niestacjonarnego niż stacjonarnego (31% vs 23%,  $p=0,0184$ ), występują także różnice w tym zakresie w zależności od studiowanego kierunku ( $p=0.016$ ): sądzi tak tylko 12% studiujących kulturoznawstwo, lecz już prawie co trzeci student politologii i stosunków międzynarodowych oraz więcej niż co trzeci student pedagogiki (wykres 6).



Wykres 6. Rozkład opinii dotyczący stwierdzenia, że prowadzący zajęcia ograniczają aktywność własną studentów, co skutkuje zwiększeniem bierności studentów z uwzględnieniem studiowanego kierunku ( $p=0.0016$ )

TAK (kategorie: *zdecydowanie zgadzam się oraz raczej zgadzam się*)

NIE (kategorie: *zdecydowanie nie zgadzam się oraz raczej nie zgadzam się*)

Ponownie zaznacza się znaczna polaryzacja stanowisk w zakresie samooceny edukacyjnego zaangażowania badanych, choć zwraca uwagę, że co najmniej trzecia część diagnozowanych studentów pośrednio (zaprzeczając swojej aktywności lub zgadzając się ze stwierdzeniami o stosunkowo niskim poziomie personalnego zaangażowania w proces kształcenia) lub bezpośrednio (wręcz przyznając się do niewielkiej aktywności, nieuwarunkowanej brakiem możliwości intelektualnych) wskazuje na niewielką swoją aktywność kształceniową. To w połączeniu z informacją o tym, że ponad 16% respondentów otwarcie przyznaje się do tego, że nie angażuje się w proces kształcenia, ponieważ zależy im tylko na formalnym jego ukończeniu i uzyskaniu dyplomu, nie zaś na wysokich ocenach w jego przebiegu, a co dziesiąty badany zajmuje do tej kontrowersyjnej tezy stanowisko obojętne - musi niepokoić. Oznacza to, że czwarta część diagnozowanych studentów po raz kolejny w toku wypełniania ankiety otwarcie przyznaje, że traktuje realizowane studia humanistyczne czysto instrumentalnie - dokonała swoistej transakcji handlowej: zakupiła w promocji (relatywnie niski koszt finansowy transakcji) edukacyjną usługę, w realizację której nie zamierza się w zasadzie angażować, ale chce pozyskać dyplom zaświadczący formalnie o wyższym wykształceniu. Zdaje sobie jednocześnie zapewne sprawę, że ów kredencjał edukacyjny nie wzbogaci znacząco kapitału kariery diagnozowanych osób, nie przełoży się też bezpośrednio na wzrost ich zatrudnialności, ale prze-

cież nie może zaszkodzić, a marketingowe strategie usługodawców edukacyjnych są na tyle skuteczne, że przyczyniły się już do ukształtowania potrzeb konsumpcyjnych potencjalnych klientów (*muszę mieć ten towar, skoro wszyscy go kupują i dodatkowo jest w moim zasięgu... finansowym*).

W pewnym sensie o aktywności studiujących świadczy także ich zaangażowanie w pozyskiwanie i wykorzystywanie, tak bardzo promowanych w ramach EOSW, możliwości mobilności edukacyjnej. W praktyce sprowadza się to do korzystania z programów międzynarodowej wymiany studenckiej (Erasmus-Sokrates). Okazuje się, że ten wymiar studiowania jest niemal całkowicie poza polem zainteresowań respondentów. Zaledwie niecałe 3% z takiej oferty kiedykolwiek korzystało. Dodatkowo 60% badanych nie zamierza tego w ogóle robić, a co trzeci nie formułuje w tym względzie swojego stanowiska. Realnie zatem zaledwie kilka procent badanych z takiej możliwości skorzystało lub zamierza to uczynić. Przytłaczająca większość, która programami wspierającymi mobilność studentów nie jest zainteresowana, bądź w pierwszym rzędzie wskazuje na niewystarczającą znajomość języka obcego (nieomal co drugi ankietowany), bądź po prostu nie widzi takiej potrzeby (co trzeci badany). Badani także nie są bardzo świadomi działań uczelni zmierzających do promowania tego typu przedsięwzięć. Ponad 40% w ogóle się tymi zagadnieniami nie interesuje, a pozostali niemal w wyrównanych proporcjach podzielili się w swoich opiniach co do tego, czy uczelnia wspiera czy też nie mobilność edukacyjną studentów. Częściej zachętę do mobilności studenckiej ze strony uczelni dostrzegają studenci stacjonarni niż niestacjonarni (37% vs 26%,  $p=0,0328$ ), co w dobie komunikacji elektronicznej trudno tłumaczyć ograniczoną dostępnością do informacji, spowodowaną chociażby mniejszą częstotliwością bywania na uczelni. Zresztą z badań wynika, że wśród przyczyn nie ubiegania się o wyjazd zagraniczny najmniej wskazań dotyczyło braku udzielania przez uczelnię wsparcia w zakresie organizacji wyjazdu w zestawieniu z wymienionymi barierami istniejącymi po stronie samych studentów. Uzyskane wyniki wskazują na to, że zapisy w dokumentach bolońskich odnoszące się do promowania mobilności edukacyjnej jako jednego z ważnych założeń EOSW pozostają w tym przynajmniej wypadku martwe i nie przekładają się na praktykę studiowania respondentów. Studenci nie dostrzegli też w zasadzie zasadności tego typu aktywności akademickiej.

Znaczna polaryzacja stanowisk w zakresie ocen poszczególnych wymiarów studiowania na kierunkach humanistycznych, przy jednocześnie stosunkowo często deklarowanej postawie indyferencji wobec zagadnień poruszanych w kwestionariuszu ankiety każe postawić pytanie o to, co, zdaniem badanych, rzeczywiście świadczy o jakości studiowania (dane zbiorcze zawiera tabela 1).

Analiza pozyskanych danych pokazuje stosunkowo racjonalne postawy młodych dorosłych we współczesnej wymagającej rzeczywistości rynkowej (przy jednoczesnej świadomości, że mamy do czynienia z deklaracjami badanych, a nie ich rzeczywistymi zachowaniami). Otóż o jakości wybieranej przez nich uczelni humanistycznej decyduje w pierwszym rzędzie uznawalność dyplomu przez pracodawców (wskazuje na to co trzeci badany) oraz praktyczna przydatność prowadzonych zajęć (nieco ponad 30% wskazań). Badani stosunkowo często wskazują także na interesującą

Tabela 1. Czynniki decydujące o jakości studiowania w opiniach respondentów (N=418)

*(pytanie wielokrotnego wyboru - respondenci wybierali maksymalnie dwie odpowiedzi)*

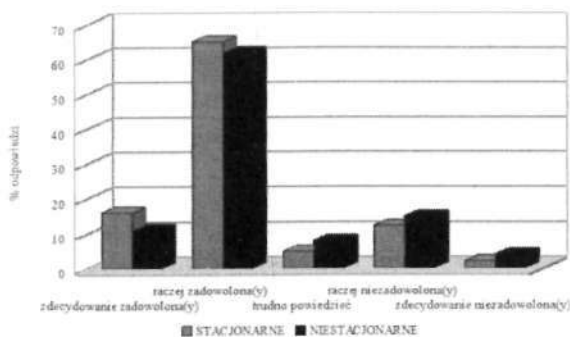
Kategorie zmiennej	Liczebność	Dane w %
Uznawalność dyplomu uczelni przez pracodawców	145	34,69
Uznana kadra naukowo-dydaktyczna	140	33,49
Praktyczna przydatność prowadzonych zajęć	129	30,86
Interesująca oferta specjalizacyjna	110	26,32
Atrakcyjność prowadzonych zajęć	100	23,92
Popularność uczelni	61	14,59
Dobra organizacja studiów (np. dogodne plany zajęć, dobra organizacja pracy dziekanatu)	53	12,68
Stopień trudności zaliczeń i egzaminów	35	8,37
Poziom kształcenia w zakresie języków obcych	34	8,13
W przypadku studiów płatnych - wysokość czesnego	32	7,66
Dostępność wykładowców w trakcie dyżurów	23	5,50
Dostępność zasobów bibliotecznych	15	3,59
Liczebność grup ćwiczeniowych/laboratoryjnych	13	3,11
Informatyzacja uczelni	11	2,63
Liczba godzin zajęciowych	9	2,15

oferotę specjalizacyjną proponowaną przez uczelnię, co jest bezpośrednio powiązane z obietnicą (czy w praktyce zrealizowaną?) uzyskania określonych kwalifikacji zawodowych. Okazuje się, że deklarują także, iż liczy się dla nich jakość kadry naukowo-dydaktycznej, a w nieco mniejszym stopniu - jakość proponowanych zajęć dydaktycznych. Dla mniejszej liczby respondentów nie bez znaczenia pozostaje popularność uczelni oraz wybrane aspekty organizacji procesu studiowania (działalność dziekanatu, dogodne plany studiów). Nie mają natomiast większego znaczenia kwestie infrastrukturalne.

Wydaje się, że co najmniej trzecia część respondentów zwraca uwagę na powiązanie uzyskiwanego wykształcenia z rynkiem pracy. Czy i na ile zatem wybór studiów humanistycznych, w sytuacji przesylenia rynku specjalistami z tego zakresu i stosunkowo wysokiego poziomu bezrobocia wśród osób z wyższym wykształceniem, był rzeczywiście wyborem racjonalnym pozostaje otwarte.

Jeszcze jeden aspekt procesu studiowania starano się poddać ocenie respondentów. Poproszono badanych o ocenę jakości studiów realizowanych w uczelni niepublicznej (do której oni uczęszczają) w stosunku do analogicznych placówek publicznych. Co drugi badany nie dostrzega różnic w zakresie studiowania pomiędzy uczelniami organizowanymi przez państwo i tymi pozostającymi w gestii inwestorów prywatnych. Niemal co trzeci respondent uznaje w tym względzie wyższość uczelni publicznych, a tylko ok. 16% studentów jest przeciwnego zdania. Prawie identyczna, chociaż niewielka, grupa studentów stacjonarnych i niestacjonarnych wyższą jakość studiów kojarzy z uczelnią niepubliczną, a opinię przeciwną częściej wybierali studenci stacjonarni (42%) niż niestacjonarni (26%,  $p=0,0029$ ). Zdaniem blisko 58% studiujących w trybie niestacjonarnym najczęściej jakość studiowania w uczelni prywatnej nie różni się zasadniczo od uczelni publicznej, podczas gdy studenci stacjonarni byli bardziej wstrzeźliwi w tym zakresie (41%,  $p=0,0029$ ). Różne mogą być uwarunkowania uzyskanych różnic, tym niemniej wydaje się, że istotne może być odwołanie do większego zróżnicowania biograficznego w aspekcie edukacyj-

nym studentów niestacjonarnych aniżeli stacjonarnych. Otóż można przypuszczać, że w grupie studentów stacjonarnych uczelni niepublicznej mniej będzie jednostek, które wybrały tę formułę studiowania z „pierwszego wyboru”, tj. nie starając się uprzednio o miejsce na studiach stacjonarnych w uczelni publicznej. Zatem w tej grupie przeważają studenci, którzy podjęli płatne dzienne studia, gdyż mogą sobie na nie pozwolić pod względem finansowym i organizacyjnym, tym niemniej mogą to być w ich odczuciu studia „drugiego wyboru” („drugiej jakości“?). Studenci niestacjonarni tworzą natomiast grupę zdecydowanie bardziej heterogeniczną w aspekcie biograficznym: są wśród nich osoby, które również próbowały uzyskać możliwość studiowania na uczelni państwowej, ale jest też niemało osób, które mając do wyboru odpłatne studia w uczelni publicznej lub niepublicznej wybrały tę drugą opcję. Jak się wydaje, dokonały tego wyboru uznając, że nie zachodzą istotne jakościowe różnice pomiędzy tymi dwoma rodzajami uczelni<sup>7</sup>.



Wykres 7. Rozkład zgeneralizowanych ocen w zakresie dotychczasowych studiów z uwzględnieniem trybu studiów ( $p=0,0259$ )

Studentów poproszono też o dokonanie generalnej oceny dotychczasowych studiów<sup>8</sup>. Mimo wcześniejszych, często dosyć krytycznych opinii dotyczących finalizowanych właśnie studiów, blisko 3/4 ankietowanych wyraziło zadowolenie, 17% zadeklarowało brak satysfakcji, a brak jednoznacznej oceny studiów stanowił wybór 7% respondentów. Zarazem ocen skrajnie pozytywnych *-jestem z nich zdecydowanie zadowolony(y)* - było czterokrotnie więcej aniżeli zdecydowanie negatywnych - *w ogóle nie jestem z nich zadowolony(y), żałuję decyzji o podjęciu tych studiów*. Zaznaczyła się także niewielka, lecz istotna różnica pomiędzy studentami różnych trybów: mniej liczna grupa studentów niestacjonarnych wyraziła zadowolenie, a jednocześnie większa ich liczba zadeklarowała niezadowolenie w odniesieniu do globalnej oceny studiów (wykres 7). Rezultat ten nie zaskakuje, jeżeli uwzględnimy, iż w kilku kwestiach dotyczących wybranych aspektów studiowania studenci trybu niestacjonarnego częściej wskazywali przeładunek programowy, autorytarne postawy wykładowców czy większy rygorystyczny regulamin studiów. Zapewne pozytywnie ogólnie oceniając studia, w zdecydowanej większości, studenci nie uwzględniali użyteczności odbytych studiów w zakresie przygotowania do radzenia sobie na rynku pracy, gdyż poproszeni o dokonanie takich właśnie ocen, w trzech czwartych wyrazili w tym zakresie swoje obawy (zob. więcej: Piorunek, Werner, 2011a).

Uczestnicy studiów humanistycznych w niepublicznej uczelni wyższej podejmując studia, co wynika pośrednio z wielu deklaracji, przede wszystkim motywowani rosnącymi wymaganiami rynku pracy i swoistą „modą na studiowanie” mającą swoje korzenie w rozbudzonych aspiracjach kształceniowych społeczeństwa doby transformacji kulturowo-gospodarczych, są ze swoich studiów generalnie zadowoleni. Nie ma to nic wspólnego z ich percepcją przemian procesu studiowania wyznaczonych przez założenia EOSW. Mają oni bowiem świadomość tylko tego wymiaru reform, którego personalnie doświadczają, tj. dwustopniowości studiów wyższych. Zglobalizowane pozytywne oceny procesu studiowania stwarzają jednak pole do szerszej refleksji pedagogicznej dopiero po zestawieniu ich ze szczegółowymi ocenami poszczególnych aspektów praktyki studiowania. Otóż spoglądając (z pewnym uproszczeniem) tylko na dominujące trendy w zakresie dokonywanych ewaluacji zauważamy, że studenci w większości uznają, iż:

- **program studiów humanistycznych** realizowany przez nich jest przeteoretyzowany, dominują w nim przedmioty ogólne, treści wielu tych przedmiotów powtarzają się, a liczba praktyk jest zbyt mała;
- **nauczyciele akademicki** mają wprawdzie bardzo zróżnicowany stosunek do studentów i preferują zróżnicowane formy pracy, ale zaznacza się pewna przewaga liberalnego stylu kierowania młodymi ludźmi przy zastosowaniu tradycyjnych, podających form pracy;
- **regulaminu** studiów zainteresowani w zasadzie nie znają;
- **samoocena zaangażowania w proces studiowania** świadczy, że ok. 30-40% respondentów przyznaje się w różnych konfiguracjach do jego niskiego poziomu, a co dziesiąty badany generalnie nie zamierza (i nie zamierzał) się w toku studiów aktywizować, traktując uzyskanie dyplomu uczelni wyższej czysto instrumentalnie. Studenci nie angażują się także w promowane w EOSW programy międzynarodowej wymiany studenckiej, a mobilność edukacyjną traktują jak puste hasło. Starania szkoły wyższej o promowanie mobilności studenckiej dostrzega w przybliżeniu tylko co trzeci student, tym nie mniej to nie po stronie uczelni studenci lokują przyczyny zupełnej stagnacji w tym względzie, lecz w różnego rodzaju własnych ograniczeniach, wśród których jako jedno z istotniejszych wskazują brak zainteresowania taką formą studiowania;
- **jakość kształcenia w uczelni niepublicznej** jest oceniana jako znacząco nieodbiegająca *in minus* od kształcenia w uczelni publicznej. Wydaje się zatem, że zdaniem badanych państwo nie powinno mieć monopolu na organizację i prowadzenie uczelni wyższych, a konkurencyjność na rynku usług edukacyjnych została przez studentów zaakceptowana.

Niezależnie od niskiego poziomu świadomości studiujących na temat założeń procesu bolońskiego, to właśnie studenci są najważniejszymi uczestnikami (lub niestety, przypominając ich znaczną bierność, raczej należałoby powiedzieć - odbiorcami) zmian na poziomie aplikacyjnym. I niemała ich część wyraża postawy krytyczne wobec wielu szczegółowo omówionych aspektów studiowania. Należałoby odnieść się do centralnego założenia reformy edukacji wyższej, jakim jest zapewnienie jakości kształcenia, zoperacjonalizowanej w różnorodnych pytaniach relacjonowanych badań. Zapewnienie jakości kształcenia może być ewaluowane poprzez ocenę efek-

tów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw oraz poprzez przyjrzenie się ogólnym warunkom kształcenia oraz o merytorycznym aspekcie procesu kształcenia (m.in. przedstawione wyżej oceny programu kształcenia) (por. Pawlikowski, 2006). Prezentowane badania pozwalają odnieść parcjalne wyniki do poziomu nadrzędnej analizy, mianowicie umożliwiają pośrednio opisać swoisty „klimat kształcenia” jako zorientowany przede wszystkim na system kształcenia (reprezentowany poprzez np. realizację standardów kształcenia) i osobę wykładowcy (tzw. podejście *teacher-centred*), a nie zorientowane na rzeczywiste efekty kształcenia, które poprzez zdobytą wiedzę, umiejętności oraz postawy prezentuje student (tzw. podejście *student-centred*). Dowodzą tego liczne opinie studenckie akcentujące niewystarczający stopień partnerstwa w relacjach z wykładowcami, nierzadko ograniczanie studenckiej aktywności, brak wsparcia i zainteresowania studenckimi pomysłami czy projektami (na co pośrednio wskazuje także dominanta liberalnego stylu pracy wykładowców ze studentami). Jeśli dodamy do tego przewagę podających form pracy ze studentami w postaci dominacji wykładów, odbieranych przez studentów częstokroć jako przeteoretyzowanych, a co gorsza przekazujących zdezaktualizowaną wiedzę, to obraz studiów humanistycznych (!), które z racji swojej specyfiki powinny w szczególnym stopniu koncentrować się na podmiocie, nie napawa optymizmem, a co gorsza jest odległy od stanu pożądanego, przyjmowanego jako istota kształcenia w EOSW. Zwróćmy uwagę, że w percepcji studentów studia humanistyczne nie tylko nie przygotowują do podjęcia określonych ról zawodowych czy ogólnego radzenia sobie na rynku pracy (por. Piorunek, Werner, 2011a)<sup>9</sup>, ale, zdaniem części studentów, którzy wyrażają zainteresowanie poszerzeniem swojej wiedzy, nie sprzyjają realizacji oczekiwań: kształcenia samodzielnie myślących, aktywnych, twórczych jednostek. Masowość kształcenia wyższego we współczesnej Polsce, siłą rzeczy przejawiająca się „wciągnięciem” w system edukacji wyższej jednostek niezainteresowanych swoim rozwojem, może zamazywać obraz typowych postaw współczesnych studentów, które, jak wynika z zaprezentowanych badań, są przede wszystkim różnorodne<sup>10</sup>. Nie należy zapominać o grupie zmotywowanej do rzetelnego, a nie fikcyjnego kształcenia, która wyraziła realistyczne, częstokroć krytyczne oceny realiów, w jakich przyszło im studiować. Wydaje się, że w tej grupie jest potencjał rozwojowy, lecz prowadzenie studiów w orientacji *teacher-centred*, nie pozwala w satysfakcjonującym stopniu na jego uwolnienie.

Otwarte pozostaje zatem pytanie o rzeczywiste profity wynikające ze studiowania i ukończenia kształcenia w zakresie studiów humanistycznych. O ile nie można z pewnością uzyskanych danych generalizować i odnosić do wszystkich studentów i zapewne każdego kierunku studiów humanistycznych, to z pewnością nie można ich także zbagatelizować - zwłaszcza że ignorancja w tym zakresie może przynieść dalekosiężne, wieloaspektowe skutki.

## Przypisy

<sup>1</sup> Formalną podstawą tego procesu stał się dokument zwany Deklaracją Bolońską, podpisany w 1999 roku przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe 29 krajów europejskich, w tym również Polski. Deklaracja Bolońską ustanowiła podstawy planowania i realizacji tak zwanego Procesu Bolońskiego. Istotą Procesu Bolońskiego są zmiany w systemach szkolnictwa wyższego w Europie, a ostatecznym celem jest utworzenie do 2010 roku, w wyniku uzgodnionych

ogólnych zasad organizacji kształcenia, Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW). Realizacja Procesu Bolońskiego w Polsce jest koordynowana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, tym niemniej zasadnicze działania związane z tworzeniem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego mają miejsce na uczelniach. Postulaty sformułowane w Deklaracji Bolońskiej i kolejnych dokumentach - por. <http://ekspercibolonscyv.org.pl/dokumenty-i-publikacje>; <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proccs-bolonski/>

<sup>2</sup> Nie brakuje głosów krytyki, które narastają na finiszu wprowadzania zmian. Oto tylko niewielka, selektywna próbka takich głosów.

„Proces Boloński (stanowiący składową kończącego się właśnie w Polsce procesu budowania EOSW-przypomnienie M.P.) otworzył szeroką drogę do oderwania nauczania od badań naukowych, a także i przede wszystkim wywołał eksplozję rynku edukacyjnego, komercjalizację, prywatyzację i komodyfikację kształcenia wyższego. Proces ten jest zarazem bezprecedensową próbą unifikacji wielkich systemów narodowej edukacji i grozi - co najgorsze - samobójstwem szkolnictwa wyższego. Nikt, kto myśli, nie może brać poważnie trzyletniego liceum zawodowego po maturze jako studiów wyższych ani też traktować dwuletnie studia uzupełniające jako ekwiwalent dotychczasowych pięcioletnich, czy sześcioletnich studiów magisterskich” (Kwieciński, 2006, s. 42-43).

„Proces wdrażania zmian związanych z tworzeniem EOSW budził wiele kontrowersji, a wzrost krytycyzmu korespondował z procesem ujawniania się kryzysu ekonomiczno-finansowego na świecie, ponieważ skutkiem tego kryzysu stały się ograniczenia finansów przeznaczonych na naukę i oświatę (...) czy uda się (...) w sposób bezinwestycyjny polskim uniwersytetom osiągnąć pozycje uniwersytetów z pierwszej dziesiątki, których budżet wielokrotnie przekracza koszt utrzymania wszystkich polskich uniwersytetów...” (Hejnicka-Bezwińska, 2011, s.18-19).

Na kolejne słabości polskiego szkolnictwa wyższego, wskazuje raport Ernsta i Younga oraz po części raport KRASP, które formułują wnioski płynące z diagnoz społecznych, a sprowadzające się do następujących kwestii: rozproszenia i słabości krajowych uczelni (ogromna ich liczba, w tym szereg uczelni peryferyjnych bez pełnych uprawnień naukowych do habilitowania i doktoryzowania z wieloletową kadrami dydaktyczno-naukową, której liczba nie przyrastała w tempie analogicznym do wzrostu liczby studiujących), niskich nakładów państwa na naukę i kształcenie studentów, zapadłości badań naukowych i rozwojowych, załamania demograficznego, które już przynosi realny spadek liczby studentów, wielokierunkowości znacznego odsetka studentów nieprzekładającej się w prosty sposób na zwiększenie szans studentów na rynku pracy, peryferyjności polskiej nauki - por. <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia>; <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze> europejskie-program-operacyjny-kapital-ludzki/projekty-systemowe/strategia-rozwoju-sw-do-roku-2020; strategia KRASP zamieszczona na <http://www.frp.org.pl/?page=strategia>; Malec E. (2011). *Jak nie należy reformować szkolnictwa wyższego - krytyczny rozbiór ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw AD2011 w: Szkota wyższa w toku zmiany. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011*, red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręciach, M. J. Szymański. Impuls, Kraków. Wybrane tezy związane z kontrowersjami wokół realizowanych reform szkolnictwa wyższego znajdują się także w referacie M. Piorunek: *Gra edukacyjnych pozorów? Uwag kilka o studiowaniu na kierunkach humanistycznych* przeznaczonym na konferencję „Człowiek w pedagogice pracy”, organizowaną przez Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa, 12-14.11.2012.

<sup>3</sup> Wybrane fragmenty uzyskanych wyników badań wykorzystano w następujących publikacjach: M. Piorunek, I. Werner: *Studiowanie w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Sелеktywne opinie i plany studentów studiów humanistycznych*. „Ruch Pedagogiczny” 3-4/2011; I. Werner M. Piorunek: *Poczucie koherencji a postrzeganie wybranych aspektów studiowania*, „Terazniejszość - Człowiek - Edukacja” 4/2011 oraz M. Piorunek, I. Werner: *Płeć jako czynnik różnicujący praktykę studiowania - opinie, oceny, plany. Raport z badań*, „Studia Edukacyjne” 15/2011.

<sup>4</sup> Uwzględniono łącznie trzy kategorie odpowiedzi: *zdecydowanie nie zgadzam się, raczej nie zgadzam się oraz trudno powiedzieć*.

<sup>5</sup> Niemiecka metafora, której polskim odpowiednikiem jest „wbijanie czegoś komuś do głowy”. U źródeł tych metafor leży z gruntu fałszywe przeświadczenie, że problem uczenia się sprowadza się wyłącznie do doboru adekwatnych form transferu treści „z zewnątrz do wewnątrz” (czyli „wlewaniu” za pomocą lejka, z zupełnym pominięciem poziomu i jakości aktywizacji podmiotu uczącego się (więcej zob. Spitzer, 2011). W tym kontekście należy podkreślić, iż w prowadzonych aktualnie

na uczelniach pracach nad wprowadzaniem Krajowym Ram Kwalifikacji przez wszystkie przypadki odменя się pojęcie „efektów kształcenia”, chociaż zgodnie z duchem zmian powinno mówić się raczej o „efektach uczenia się”. Jak zauważa jeden z ekspertów bolońskich, Andrzej Kraśniewski (2010, s. 12): „istotą i nadrzędnym celem nowoczesnie pojmowanego procesu kształcenia jest spowodowanie, aby - w wyniku zastosowania właściwych metod dydaktycznych - student *nauczył się*, a nie żeby *został nauczony*. W tym sensie sformułowanie *efekty uczenia się* oddaje istotę sprawy nieco lepiej, niż bardziej powszechnie używany i przyjęty termin *efekty kształcenia*”. Pozostawiamy otwarte pytanie, dlaczego w takim razie angielski termin *learning outcomes* upowszechniono w naszym kraju jako „efekty kształcenia”?

<sup>6</sup> Potwierdza to opisane wcześniej zróżnicowania między poszczególnymi kierunkami humanistycznymi (zob. Piorunek, Werner, 2011a)

<sup>7</sup> Nie przyjmując tego jako istotnego rozstrzygnięcia, można tutaj przywołać opinię często wygłaszaną przez studentów uczelni niepublicznej: *Ta sam kadra, co na uniwersytecie, a dogodniejsze warunki studiowania*.

<sup>8</sup> Generalnej ewaluacji studiów respondenci dokonywali po ustosunkowaniu się do pytań zawartych w ankiecie. Ta uwaga metodologiczna jest o tyle istotna, iż, jak sądzimy, taki sposób waluacji zwiększa jej wiarygodność, ponieważ została ona poprzedzona zaktywizowaniem kategorii służących do ustosunkowania się wobec zagadnień szczegółowych.

<sup>9</sup> Kwestią odrębną, niebędącą przedmiotem relacjonowanej w niniejszym tekście części przeprowadzonych badań, jest zasadność formułowania takiego oczekiwania wobec studiów humanistycznych.

<sup>10</sup> W trakcie przygotowywania niniejszego tekstu (kwiecień/maj 2012 r.) w mediach obecna jest, zapewne na fali przetaczającego się przez Stany Zjednoczone i Europę Ruchu Oburzonych, emocjonalna dyskusja dotycząca kondycji polskiego szkolnictwa wyższego (zob. np. „Gazeta Wyborcza”, „Tygodnik Powszechny”, „Wprost”). Jakkolwiek relacjonowane badania zasadniczo wpisują się w jej główny, krytyczny nurt, to jednocześnie wydaje się, iż w zbyt małym stopniu w medialnym dyskursie akcentuje się właśnie różnorodność postaw środowiska akademickiego (w równym stopniu dotyczy to zarówno studentów, jak również pracowników naukowo-dydaktycznych).

## Literatura

- Bauman Z. (2006): *Płynna nowoczesność*. Wyd. Literackie, Kraków
- Bauman Z. (2007): *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*. Wyd. Sic!, Warszawa
- Hejnicka-Bezwińska T. (2011): *Próba odczytania strategii procesu zmian w szkolnictwie wyższym (przeprowadzonych w ostatnim dwudziestoleciu)*. W: *Szkoła wyższa w toku zmiany*. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011, red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M. J. Szymański. Impuls, Kraków
- Kraśniewski A. (2009): *Proces Boloński: to już 10 lat*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa
- Kraśniewski A. (2010): *Krajowe Ramy Kwalifikacji*. W: *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa
- Kupczyk T. (red.) (2005): *Prognozy rynku pracy i zapotrzebowania na kwalifikacje*. Politechnika Wrocławska-Centrum Kształcenia Ustawicznego, Wrocław
- Kwieciński Z. (2006): *Dryfować i łudzić. Polska „strategia” edukacyjna*. „Nauka”, nr 1
- Maison D. (2004): *Utajone postawy konsumentkie*. GWP, Gdańsk
- Malec E. (2011): *Jak nie należy reformować szkolnictwa wyższego - krytyczny rozbiór ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw AD 2011*. W: *Szkoła wyższa w toku zmiany*. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011, red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M. J. Szymański. Impuls, Kraków
- Pawlikowski J. M. (2006): *Polskie uczelnie wobec wyzwań Procesu Bolońskiego*. Materiały opublikowane przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa
- Piorunek M. (2004): *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań
- Piorunek M. (2009): *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań

- Piorunek M. (red.) (2009): *Człowiek w kontekście pracy. Teoria. Empiria. Praktyka*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- Piorunek M., Werner I. (2011a): *Studiowanie w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Seletywne opinie i plany studentów studiów humanistycznych*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3-4
- Piorunek M., Werner I. (2011b): *Płeć jako faktor różnicujący praktykę studiowania - opinie, oceny, plany. Raport z badań*, „Studia Edukacyjne”, nr 15
- Piorunek M. (2012): *Gra edukacyjnych pozorów? Uwag kilka o studiowaniu na kierunkach humanistycznych*. Materiały konferencyjne - Człowiek w pedagogice pracy, Warszawa 12-14.11.2012
- Potulicka E. (2011): *Studia pedagogiczne w neoliberalnym programie edukacji*. W: *Szkoła wyższa w toku zmian*. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011, red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M. J. Szymański. Impuls, Kraków
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010): *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Impuls, Kraków
- Spitzer M. (2011): *Jak uczy się mózg*. Przekł.: M. Guzowska-Dąbrowska. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Spółczesność w drodze do wiedzy*. Raport o stanie edukacji 2010 (2011). IBE, Warszawa
- Werner I., Piorunek M. (2011): *Poczucie koherencji a postrzeganie wybranych aspektów studiowania*. „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja”, nr 4.

### Netografia

- <http://www.ibe.edu.pl/pl/media-prasa/materialy/46-raport-o-stanie-edukacji-2010-spolczenstw-o-w-drodze-do-wiedzy-broszura-informacyjna> (otwarty 17 maja 2012)
- <http://ekspertbolonscy.org.pl/dokumenty-i-publikacje> (otwarty 20 kwietnia 2012)
- <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski/> (otwarty 20 kwietnia 2012)
- <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia> (otwarty 17 maja 2012)
- <http://www.frp.org.pl/?page> = strategia (otwarty 20 kwietnia 2012)
- <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludski/projekty-systemowe/strategia-rozwoju-sw-do-roku-2020> (otwarty 28 kwietnia 2012)

## Praktyka studiowania w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (EOSW). Perspektywa studentów kierunków humanistycznych

Wprowadzanie założeń Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) jest związane z ambiwalentnymi reakcjami i postawami środowiska akademickiego. W dyskusji dotyczącej reformy edukacji wyższej szczególnie zasadne wydaje się poznanie intersubiektywnych opinii i ocen bezpośrednich uczestników procesu zmian, tj. studentów. Artykuł prezentuje wybrane wyniki badań, których uczestnikami byli studenci kierunków humanistycznych niepublicznej uczelni (N=418). Celem relacjonowanej w tekście części badań było, po pierwsze, rozpoznanie zakresu świadomości studentów w odniesieniu do zmian, jakie w edukacji wyższej zainicjowała strategia bolońska, a po drugie poznanie szczegółowych ewaluacji poszczególnych aspektów praktyki studiowania. Wyniki badań dowodzą, że studenci mają świadomość tylko tego wymiaru reform, którego personalnie doświadczają tj. dwustopniowości studiów wyższych, natomiast pozostałe założenia EOSW znane są studentom w niewielkim stopniu. W odniesieniu do praktyki studiowania studenci akcentują przeteoretyzowany program studiów humanistycznych, przewagę przedmiotów ogólnych nad specjalizacyjnymi, dominację liberalnego stylu pracy nauczycieli akademickich, stosujących przede wszystkim tradycyjne formy zajęć. Zarazem więcej niż co trzeci student przyznaje się do niskiego poziomu własnego zaangażowania w proces studiowania. Zasadniczo, studia humanistyczne nie są w wystarczającym stopniu zorientowane na studenta (tzw. podejście *student-centred learning*) co, zgodnie z założeniami EOSW, ma być podstawą zmian jakościowych w edukacji wyższej mierzonych efektami kształcenia. Otwarte pozostaje pytanie o rzeczywiste korzyści wynikające z kształcenia w zakresie studiów humanistycznych.

Słowa kluczowe: edukacja akademicka, studenci, praktyka studiowania, Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego

## The practice of studying in the European Higher Education Area (EHEA). Perspective of students of the humanities

Placing the assumptions of the European Higher Education Area (EHEA) is associated with ambivalent reactions and attitudes of academic. In the discussion on the reform of higher education in particular it seems reasonable to know the intersubjective opinions and assessments of direct participants in the process of change, i.e. the students. The paper presents selected results of examinations in which participants were students of humanities nonpublic school (N=418). The purpose of the study was: at first, to identify the scope of the awareness of students in relation to the changes in higher education that was initiated by the strategy of Bologna, and secondly, understanding the detailed evaluation of various aspects of the practice of studying. The results show that students are aware of only this dimension of reform, which is personally experienced, i.e. two-stage studies, while other assumptions of EHEA are known in a small extent. With regard to the practice of studying students emphasize overly-theoretical humanities curriculum, the advantage of general subjects of specialization, the dominance of liberal academics working style, using mainly traditional forms of teaching. At the same time more than a third of students admit to their low level of involvement in the study. Fundamentally, humanistic studies are not sufficiently oriented to the student (the student-centered learning approach). According to the EHEA the student-centered learning approach is the basis of qualitative changes in the higher education which are measured by learning outcomes. An open question remains about the real benefits of training in humanistic studies.

Keywords: academic education, students, practice of studying, European Higher Education Area