

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/42/2013

Joanna **Grzymała-Moszczyńska**, Katarzyna **Kwiecień**, Aleksandra **Rataj**, Krystian **Barzykowski**

Stan wdrożenia modelu nauczania skoncentrowanego na studentach i studentkach na polskich uczelniach wyższych

Student-Centered Learning, czyli kształcenie skoncentrowane na osobach studiujących, jest jedną z podstawowych idei wpływających na ewolucję szkolnictwa wyższego w Europie w ramach realizacji programu Procesu Bolońskiego, a na poziomie lokalnym – prac nad Krajowymi Ramami Kwalifikacji. Artykuł omawia historię i założenia Student-Centered Learning (SCL), a także jest próbą zdiagnozowania funkcjonowania polityki SCL w polskim szkolnictwie wyższym. Artykuł prezentuje wyniki badania przeprowadzonego z udziałem 336 osób studiujących (43% mężczyzn, 57% kobiet) na 50 uczelniach wyższych w 19 miastach polskich. Badania zostały przeprowadzone w formie kwestionariusza online, skonstruowanego na podstawie listy kontrolnej zamieszczonej w publikacji *Student-Centered Learning – Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions* (Attard, Di Jorio, Geven i Santa, 2010) z uwzględnieniem specyfiki polskich uczelni wyższych. Omówienie wyników zaprezentowane jest w kontekście czynników, które utrudniają wprowadzenie idei kształcenia skoncentrowanego na studentach i studentkach w polskim szkolnictwie wyższym.

Słowa kluczowe: Student-Centered Learning, Proces Boloński, szkolnictwo wyższe.

Niniejszy artykuł podejmuje problematykę związaną z modelem nauczania skoncentrowanego na osobach studiujących (*Student-Centered Learning*, SCL) na polskich uczelniach wyższych. Autorzy skupiają się na omówieniu wyników badań własnych, dotyczących opinii studentów i studentek na temat funkcjonowania założeń SCL w praktyce.

Celem przeprowadzonych badań była eksploracja i analiza obecnego stanu wdrożenia modelu SCL (mającego zastąpić model nauczania tradycyjnego) do polskiego systemu szkolnictwa wyższego.

Polska od 1999 roku wprowadza w życie założenia Deklaracji Bolońskiej – europejskiego projektu zmiany systemu szkolnictwa wyższego. Reforma ta obejmuje swoim zasięgiem wiele zagadnień związanych z ujednoczeniem programów nauczania i poprawą jakości edukacji, a w jej realizację obecnie zaangażowanych jest 47 krajów. Pierwotnymi celami, wpisanymi do Deklaracji, są: promocja mobilności studentów i studentek, i wykładowców oraz współpracy między europejskimi ośrodkami naukowymi, wdrożenie systemu punktów zaliczeniowych ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), przyjęcie porównywalnego systemu przyznawania tytułów naukowych i zawodowych oraz kształcenia, opartego na dwóch podstawowych cyklach – studiach I i II stopnia (Deklaracja Bolońska...2004).

SCL zostało uznane za jeden z istotnych elementów nowoczesnej wizji kształcenia wyższego i wpisane do celów Procesu Bolońskiego w 2009 roku podczas konferencji w Leuven¹. Koncepcja SCL, choć została włączona w szerszą dyskusję stosunkowo niedawno, pojawiła się już w wieku XIX, kiedy w nauczaniu zaczęto wykorzystywać wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki, a więc np. wprowadzono elementy pracy w grupach (Bugaj bdw). Ideę SCL po raz pierwszy opisano na początku XX wieku (O'Sullivan 2003), a w literaturze pedagogicznej pojawiła się w latach 60. XX wieku i jest od tego czasu rozwijana (Attard i in. 2010, s. 5).

Nauczanie koncentrujące się na osobach studiujących definiowane jest jako:

opierające się na własnej motywacji oraz potrzebach edukacyjnych studenta. W przypadku nauczania koncentrującego się na studencie to właśnie student znajduje się w centralnym punkcie procesu dydaktycznego. Oznacza to, że w nauczaniu koncentrującym się na studencie rolą nauczyciela jest ułatwienie planowania, udzielanie wskazówek oraz ocena wyników nauki w oparciu o szczególne potrzeby dydaktyczne oraz możliwości studentów. Metodzie tej przyświeca idea, że uczenie się staje się bardziej dogłębne, gdy temat bardziej odpowiada zainteresowaniom oraz aspiracjom studentów i gdy mają oni okazję do aktywnego zaangażowania się w budowanie własnej wiedzy².

Definicja R. M. Felder³ zwraca również uwagę na przeniesienie aktywności z osoby nauczyciela na osoby studiujące. Zmiana ta wiąże się ze stosowaniem metod aktywnego uczenia się, czyli sytuacji edukacyjnych, podczas których studenci i studentki rozwiązują postawione problemy, odpowiadają na pytania i formułują własne, dyskutują, prowadzą „burze myśli” podczas zajęć. Dodatkowo wykorzystywane są także metody uczenia się przez współpracę, takie jak realizacja projektów grupowych, kiedy wymagana jest zarówno pozytywna współzależność, jak i poleganie na własnych umiejętnościach. Wykorzystywane są także metody indukcyjnego nauczania i uczenia się, przebiegające za pomocą prezentowania osobom studiującym na początku kursu pytań i problemów związanych z poruszonym tematem, do których następnie odnoszą się podczas przyswajania materiału.

¹ Zob. http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiq%C3%A9_April_2009.pdf (data dostępu: 15.01.2013).

² Zob. http://repro.wzr.pl/files/repro_podrecznik_dla_wykladowcow.pdf (data dostępu: 15.01.2013).

³ Zob. <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Student-Centered.html> (data dostępu: 15.01.2013).

Choć SCL nie posiada jednej, uniwersalnej definicji, idea ta niewątpliwie jest ważna w dyskusji dotyczącej współczesnej formy szkolnictwa wyższego. W raporcie Justyny Bugaj (Kształcenie skoncentrowane... bdw), stanowiącym opis zagadnień związanych z tą koncepcją, autorka definiuje SCL jako model, w którym główny element stanowi student lub studentka nabywający/a wiedzę w aktywnym procesie z facylitatorem lub facylitatorką organizującym/a pracę⁴. Inni autorzy kładą nacisk na interakcje między osobami uczącymi się i uczonymi (Abel, Campbell 2009, s. 4) oraz na potrzebę zaangażowania studentów i studentek w zbieranie treści nauczania, zarządzanie nimi i ich prezentowanie (Huba, Fred 2000) oraz wzmocnienie u uczniów poczucia sprawczości i odpowiedzialności⁵. Innymi słowy, osoby studiujące uczą się **jak** myśleć, nie **co** myśleć⁶.

SCL to podejście, które w większym stopniu niż tradycyjny system edukacji koncentruje się na potrzebach studentów i studentek (Blumberg 2009, s. 322)⁷. Jego założenia reguluje szereg procesów – osoby uczące mają istotny wpływ na ustalanie treści kursów czy też stopień interakcji między poszczególnymi jednostkami (O’Neil, McMahon *Student-centered learning: What does it mean for students and lectures*). Zmiany proponowane przez zwolenników SCL zmierzają do większego nacisku na zrozumienie przez studentów/ki omawianego na zajęciach materiału, zwiększenia odpowiedzialności i aktywności osób studiujących, zintegrowania procesu oceniania z informacją zwrotną na jej temat oraz podziałem decyzyjności, która powinna spoczywać tak w rękach prowadzącego, jak i studentów/ek (Lea, Stephenson, Troy 2003, s. 321–334). Główne różnice pomiędzy tzw. tradycyjnym modelem edukacji a SCL dotyczą trzech kategorii: możliwości wyboru dla studentów/ek – niskiej w tradycyjnym modelu, wysokiej w SCL; postawie studentów/ek – biernej w tradycyjnym modelu, aktywnej w SCL oraz umiejscowienia inicjatywy w relacji osoba ucząca się – osoba nauczająca, gdzie w modelu tradycyjnym leży ona po stronie nauczyciela, a w SCL po stronie studentów/ek (Bugaj, Kształcenie skoncentrowane na studentach...).

Zwrot w postrzeganiu misji edukacji wyższej nazywano i opisywano w różnoraki sposób, a wiele zainspirowanych nim modeli pojawiło się w literaturze w latach 80. XX wieku (Bender 2003, s. 2). Robert B. Barr i John Tagg piszą o przejściu od „paradygmatu dydaktycznego”, w którym polecenia dyktowane są odgórnie, do modelu „przepływu wiedzy” charakteryzującego się uczeniem przez doświadczenie i samodzielne konstruowanie wiedzy (1995, s. 13). Autorzy przewidują zmianę paradygmatu obowiązującego w edukacji wyższej – zmianę, która będzie zarówno wymuszona przez sytuację, jak i oczekiwana przez środowisko akademickie. Zgodnie z tą wizją uniwersytet powinien zrezygnować z pełnionej dotychczas funkcji instytucji narzucającej od góry wiedzę i stać się przestrzenią, w której kształtuje się proces uczenia (Barr, Tagg 1995).

⁴ Termin *facylitator* wprowadził po raz pierwszy Carl Rogers na określenie nowego typu nauczyciela, którego głównym celem jest tworzenie uczniom odpowiednich warunków uczenia się. W szczególności, według Rogersa, jego zadaniem jest „wyzwalać ciekawość, pozwalać jednostką poszukiwać w nowych kierunkach, które dyktowane są przez ich własne zainteresowania, uwolnić zmysł dociekania, pozostawić swobodę dla pytań i poszukiwań” (zob. Rogers 1992, s. 115).

⁵ *Student-Centred Learning. Advisory Committee Report*, http://www.delts.mun.ca/faculty/teachinglearning/ACR_Student-Centred_Learning_Report.pdf (data dostępu: 30.01.2013).

⁶ Tamże.

⁷ W podejściu SCL zwraca się szczególną uwagę na fakt, iż uczniowie odznaczają się różnorodnymi: stylami uczenia się, potrzebami i zainteresowaniami, posiadaną wiedzą oraz doświadczeniami (zob. Attard i in., *Student-Centered Learning...*).

W pracy Mary E. Huba i Jann E. Freed (2000) pojawia się idea „ewaluacji skoncentrowanej na uczeniu”, w której podkreśla się znaczenie delegowania instrukcji i wielowymiarowego oceniania, co zostaje przeciwstawione tradycyjnemu nauczaniu. John W. Collins i Nancy P. O'Brien (2003) opisują to podejście jako model, w którym osoba studiująca ma wpływ na tempo, treści, materiały i aktywności związane z uczeniem się. Facylitator/ka ma za zadanie wyposażyć osobę uczącą się w narzędzia do niezależnego zdobywania wiedzy z różnych źródeł i pokazać, jak wykorzystać je w najbardziej efektywny sposób. Rola nauczyciela/nauczycielki staje się w tej sytuacji rolą pomocniczą, ułatwiającą zdobywanie wiedzy i umiejętności. Jak zwraca uwagę Halina Dmochowska, nauczyciele nie posiadają już wyłączności na dostęp do informacji, z tego też powodu zadanie polegające tylko na przekazywaniu wiedzy od dłuższego czasu pełni funkcję raczej drugorzędną⁸. Do metod wdrażających wspomniane podejście można zaliczyć: zastępowanie wykładów metodami aktywnymi, wyznaczanie zadań, których rozwiązanie wymaga kreatywności i nie jest oparte na bezpośredniej treści podręcznika, zaangażowanie studentów/ek w symulacje zdarzeń, a także umożliwienie pracy we własnym tempie. Zgodnie z przewidywaniami autorów, SCL ma się przyczynić do wzmocnienia motywacji do nauki i głębszego zrozumienia sytuacji problemowych (Froyd, Simpson 2010, s.1).

Podsumowując, wszystkie modele związane z SCL mają jeden wspólny mianownik – unikają rozwiązań typowych dla nauczania tradycyjnego, w których osoby studiujące figurują jako pasywni odbiorcy informacji bez uznania ich potrzeby aktywnego uczestniczenia w procesie kształcenia (Attard i in. 2010, s. 8). Dominujące w podejściu tradycyjnym metody pedagogiczne to głównie wykłady, sporządzanie notatek i zapamiętywanie informacji mające na celu ich późniejsze rozpoznanie lub reprodukcję (MacLellan, Soden 2004, s. 254). W zakresie celów nauczania tradycyjnego priorytetem nie jest umiejętność zadawania pytań czy też krytyczne podejście do proponowanych teorii. SCL odchodzi od biernego przyswajania informacji, koncentrując się na relacji między osobą uczącą się a osobą nauczającą oraz ich wzajemnym uczeniu się (Hirumi 2003, s. 498).

Postulowane przez SCL podejście zgodne z koncepcjami charakterystycznymi dla szeroko rozumianej pedagogiki feministycznej, która wskazuje na potrzebę upełnomocnienia (*empowerment*) studiujących w celu osiągnięcia kontroli nad własnym procesem uczenia się, krytycznego i kreatywnego myślenia. Z tej perspektywy ważne również są niehierarchiczne relacje pomiędzy osobami uczącymi i nauczającymi, które umożliwiają pełne uczestnictwo w procesie uczenia się (Shackelford, 1992, s. 570–576). Sue Baxter i Sheryl Gray (2001) wskazują natomiast, że korzenie koncepcji SCL można odnaleźć w ruchu humanistycznym XIX wieku, jej zapowiedzi są widoczne w pracach psychologów humanistycznych, takich jak Carl Rogers. W perspektywie pedagogiki humanistycznej, a więc podejściu skupionym na rozumieniu i podmiotowości jednostek, pojęcia takie jak: nauka przez doświadczenie, samoukierunkowanie i samoaktualizacja, są silnie związane z procesem indywidualnego nauczania (Boone i in. 2002, s. 39). Analogicznie do założeń terapii zorientowanej na klienta Rogersa, SCL podkreśla potrzebę niedyrektywnej postawy nauczyciela, która ma umożliwić osobie uczącej się przeżycie doświadczenia, którym zarządza i którego cele ustanowiła ona sama (Bennetts 2003, s. 305–306).

⁸ Zasadniczą rolą nauczyciela powinno być więc wspieranie procesu zdobywania wiedzy i poznawania świata (zob. Dmochowska, *Kwalifikacje zawodowe...*).

Zastosowanie SCL w praktyce

W środowisku edukacyjnym, w którym stosuje się SCL, oczekuje się w dużo większym stopniu niż w tradycyjnym nauczaniu, by studentki i studenci byli odpowiedzialni i aktywni, ze względu na większą efektywność działań edukacyjnych opartych na tych cechach. W sprzyjającej atmosferze osoba ucząca się ma okazję testować swoje wcześniejsze doświadczenia, korygować nieadekwatne poglądy lub zastępować stare informacje nowymi, co sprzyja jej procesowi uczenia się (Yasar 1998, s. 68–75). Metaanaliza badań poświęconych skuteczności metod aktywnego uczenia się wskazuje na istotnie lepsze efekty w zakresie realizowania celów edukacyjnych uzyskiwane za pomocą tego rodzaju metod (Prince 2004).

Eileen Abel i Mike Campbell w swoim badaniu poddali weryfikacji założenia idei SCL, dotyczące sposobów zdobywania wiedzy, wzmacniania relacji między osobą uczącą się a nauczycielem, uczenia przez współpracę oraz stosowania sposobów oceniania, których kryteria są rozumiane i akceptowane przez studentów (Abel, Campbell 2010, s. 3). Zebrane dane ilościowe i jakościowe wskazują, że osoby badane dostrzegały wyraźne różnice w prowadzeniu zajęć wedle idei SCL, a tymi opartymi na modelu tradycyjnym. Zarówno poziom subiektywnej satysfakcji z zajęć, jak i poziom zdobywanych umiejętności wskazują na większe korzyści edukacyjne wynikające ze stosowania modelu SCL. Studentki i studenci docenili podejście do nauczania, które jest oparte na współpracy. Pozytywnie odnieśli się także do sposobu oceniania ich wiedzy oraz uważali, że lepiej przyswoili przekazywane wiadomości.

Wdrażanie SCL nie jest zarezerwowane do kursów czysto akademickich – idea ta nie jest obca także zajęciom związanym z technologią informacyjną czy wychowaniem fizycznym. Zgodnie z wynikami badań Harry'ego Hubballa i Scotta Robertsona (2004, s. 40) promowane przez ten model uczenie, które jest oparte na rozwiązywaniu problemów, przyspiesza indywidualny rozwój poszczególnych osób i całego zespołu. Uczenie problemowe jest również wykorzystywane z powodzeniem w nauce umiejętności związanych z najnowszymi dokonaniem techniki (Gubacs 2004, s. 33).

Idea SCL stała się przedmiotem zainteresowania wielu środowisk, dzięki wsparciu wynikającemu z Procesu Bolońskiego oraz pozytywnym wynikom ewaluacji skuteczności, dostarczonych przez szereg badań prowadzonych w ramach różnych dziedzin. Jednak jak wskazuje David Kember (2009, s. 1), mimo szeroko zakrojonej promocji modelu SCL, wielu nauczycieli akademickich ciągle w dość sztywny sposób przekazuje wiedzę. Nie jest im łatwo zaadaptować metody włączające studentów i studentki do aktywnego uczestniczenia w zajęciach, mimo potwierdzenia efektywności tego podejścia w badaniach empirycznych (Prince 2004). Zuhal Çubukçu (*Preferences on...*, s. 154) analizując metodykę nauczania podkreśla, że jest ona oparta głównie na transferze informacji i wiedzy podręcznikowej, a studenci i studentki pozostają poznawczo bierni. Nie ma w niej również miejsca na kreatywne myślenie, różnice indywidualne, a atmosfera zajęć nie zachęca do dzielenia się swoimi osobistymi uwagami (*Preferences on...*, s. 154).

W swojej książce *Learner-Centered Teaching* Maryellen Weimer (2002) podkreśla, że grupy zajęciowe na uniwersytetach są zorientowane skrajnie na perspektywę osoby nauczającej, co nie sprzyja kształtowaniu dojrzałej postawy studentek i studentów. Wiele osób prowadzących wyczuwa tę zależność i stara się zmienić nastawienie w stronę na-

uczania ukierunkowanego na potrzeby i cechy słuchaczy – skuteczność takiego działania jednak różni się wśród osób znających specyfikę konkretnych problemów i tych, którzy intuicyjnie wyczuwają, że w systemie nauczania istnieją pewnie nieprawidłowości. Weimer identyfikuje pięć obszarów, w których szczególnie przejawiają się cechy modelu SCL. Jest to równowaga władzy, funkcja przekazywanych treści (czyli przeniesienie akcentu z konieczności sztywnego trzymania się materiału i omówienia go w całości, na bardziej aktywną pracę nad treścią w celu bardziej dogłębnego i wszechstronnego przyswojenia wiedzy), rola nauczyciela/nauczycielki, odpowiedzialność za naukę oraz cel i sposób oceniania.

Teza Weimer, dotycząca pozytywnego wpływu SCL na sukces i późniejszą satysfakcję z pracy u osób studiujących, zdaje się znajdować potwierdzenie w badaniach z zakresu pedagogiki (Brown, Wright 2010, s. 93). Abel i Campbell doceniają wartość tradycyjnie prowadzonych wykładów, jednak podkreślają jednocześnie, że idea SCL sprzyja kształtowaniu modelu dojrzałego studenta/studentki podczas zajęć uniwersyteckich (2010, s. 4). Skłania to z kolei do inwestowania funduszy państwowych w system reform zmierzających do długodystansowej poprawy jakości kształcenia (Walczyk, Ramsey 2003, s. 580).

Omówienie założeń idei SCL oraz przegląd dotychczasowych badań, dotyczących skuteczności takiego nauczania w krajach Europy Zachodniej i Ameryki Północnej, prowadzi do pytania o to, w jaki sposób idea ta funkcjonuje na gruncie polskich uczelni wyższych. We współczesnej rzeczywistości akademickiej wiele instytucji oraz pracowników i pracowniczek naukowych deklaruje stosowanie zaleceń wynikających z SCL w procesie kształcenia. Tymczasem opinie wyrażane przez studentów i studentki świadczą o tym, że wciąż istnieje bardzo wiele sfer związanych z życiem akademickim wymagających znaczących zmian, tak aby idee SCL zostały rzeczywiście wprowadzone. Szczególnie istotne są tutaj kwestie związane z tym, jak dalece treści nauczane na uczelniach wyższych są dostosowane do potrzeb osób studiujących w kontekście późniejszego uczestnictwa w rynku pracy. W badaniach CBOS z 31 stycznia 2011 aż 57% respondentów krytykowało ich przydatność (CBOS, O stanie szkolnictwa...). Co ciekawe, poglądy dotyczące kondycji polskich uczelni różnicują w dużym stopniu osobiste doświadczenia związane ze studiowaniem. Studenci i studentki oraz osoby studiujące w ostatnich pięciu latach wypowiadają się na ten temat bardziej krytycznie (20% opinii negatywnych) niż pozostałe osoby badane. Co trzeci respondent (33%) twierdzi, że nie odpowiadają one na zapotrzebowanie rynku pracy, a co czwarty (24%) krytycznie wypowiada się o przygotowaniu zawodowym absolwentów. Niemal dwie piąte studentów lub nowych absolwentów wyższych uczelni krytykuje przydatność zdobytej podczas studiów wiedzy i umiejętności na rynku pracy (38%) i w późniejszej pracy zawodowej (39%) (CBOS, O stanie szkolnictwa...). Próbę odpowiedzi na powyższe pytania autorzy podjęli w poniższych badaniach.

METODA

Osoby badane

W badaniu wzięło udział 336 osób studiujących (43% mężczyzn, 57% kobiet) na 50 uczelniach wyższych w 19 miastach polskich. Spośród badanych 96% studiowało na uczelniach państwowych, z czego zdecydowana większość ankietowanych pochodziła z państwowych uczelni krakowskich, z przewagą Uniwersytetu Jagiellońskiego (46% całej

grupy). W chwili udzielania odpowiedzi wszystkie osoby były studentami i studentkami studiów pierwszego albo drugiego stopnia lub studiów jednolitych magisterskich.

Procedura

Badanie przeprowadzono za pośrednictwem Internetu w formie kwestionariusza online w marcu 2011 roku. Za wykorzystaniem takiego sposobu przemawia, z jednej strony, eksploracyjny charakter prowadzonych badań, ukierunkowanych na rozpoznanie obszarów implementacji SCL w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce⁹. Z drugiej strony, jego niewątpliwe zalety, spośród których wymienić można (Mącik 2005, s. 108): (a) możliwość dotarcia do dużej liczby osób, udzielających odpowiedzi w dogodnym dla siebie momencie; (b) wysoką jakość danych empirycznych, uzyskaną przez redukcję prawdopodobieństwa wystąpienia błędu odpowiedzi (kontrola pełnego wypełnienia ankiety), redukcją błędów pojawiających się na etapie wprowadzania danych oraz brak zniekształceń będących efektem wpływu ankietera/rki na osoby badane; (c) możliwość objęcia badaniami różnorodnych (w tym również specyficznych) grup docelowych, (d) zapewnienie poczucia anonimowości u osób badanych. Co więcej, istniejące wyniki badań sugerują, iż wypełnianie kwestionariuszy online nie ma znaczącego wpływu na ich właściwości psychometryczne¹⁰. Ze względu na fakt, iż głównym celem badania jest eksploracja zjawiska SCL (a więc prowadzone badanie nie ma charakteru wyjaśniającego), wykorzystanie kwestionariusza online z możliwością swobodnego komentowania pytań zamkniętych (pomimo opisywanych w literaturze ograniczeń – Birnbaum 2000) wydaje się na tym etapie uzasadnione.

Osoby badane rekrutowano poprzez ogłoszenia na portalach społecznościowych, grupach dyskusyjnych i forach internetowych odwiedzanych przez osoby studiuje. Uzyskane dane poddano analizie na przełomie marca i kwietnia 2011 roku.

Narzędzie

Badania zostały przeprowadzone w formie kwestionariusza online, skonstruowanego na podstawie listy kontrolnej zamieszczonej w publikacji *Student-Centered Learning – Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions* (2010) zaadaptowanej do specyfiki polskich uczelni wyższych. Oznacza to, że m.in. nie uwzględniono pytań dotyczących istnienia systemu pomocy materialnej dla osób pochodzących z niezamożnych rodzin, ponieważ zgodnie z ustawą z dnia 27 lipca 2005 roku Prawem o szkolnictwie wyższym¹¹ na polskich uczelniach wyższych system taki jest powszechny. W kwestionariuszu nie uwzględniono również pytań skierowanych do pracowników i pracowniczek uczelni wyższych, ponieważ badaniami objęto tylko osoby studiuje.

Wobec każdego stwierdzenia zastosowano wymuszony wybór – konieczność udzielenia jednej z dwóch odpowiedzi (TAK lub NIE) dotyczących obecności danego elementu SCL w nauczaniu/polityce danej uczelni wyższej. W ostatecznej wersji ankiety znalazło się 35 pozycji obejmujących różne aspekty modelu SCL. Zostały one podzielone na 8 grup:

⁹ Magdalena Szpunar przekonuje, że ankiety internetowe bardzo dobrze sprawdzają się w przypadku badań eksploracyjnych, w których badaczka interesuje ściśle określona kategoria respondentów (zob. Szpunar 2007, s. 12–17).

¹⁰ W badaniu porównującym wyniki uzyskiwane w kwestionariuszach wypełnianych metodą tradycyjną (papier i ołówek) i metodą online nie uzyskano istotnych różnic w zakresie struktury czynnikowej, jak również we wskaźnikach rzetelności zastosowanych kwestionariuszy (Riva, Teruzzi, Anolli 2003, s. 73–80).

¹¹ Dz. U. nr 164, poz. 1365, z późn. zm.

(1) konsultacje ze student(k)ami, (2) punkty ECTS (European Credit Transfer System) oraz rezultaty procesu nauczania, (3) zapewnianie jakości, (4) mobilność, uznawalność dyplomów i zaliczanie etapów studiów odbytych poza macierzystą uczelnią, (5) wymiar socjalny, (6) metody nauczania i uczenia się, (7) metody oceniania i (8) środowisko nauczania. Dodatkowo osoby wypełniające kwestionariusz miały możliwość swobodnego wypowiedzenia się po każdym pytaniu (w formularzu zamieszczone było pole „uwagi”). Okazało się to bardzo wartościowym źródłem danych jakościowych.

WYNIKI¹²

Uzyskane wyniki można podzielić na 2 grupy: (1) „Mocne strony”, a więc obszary, w których uczenie skoncentrowane na studentach i studentkach jest wdrażane na polskich uczelniach; (2) „Wyzwania”, a więc obszary, w których założenia SCL nie są wdrażane lub wdrażane w niewystarczającym stopniu.

Mocne strony

Obszary, w których idee SCL na polskich uczelniach wprowadzane są z pozytywnymi rezultatami, można nazwać obszarami działań merytorycznych oraz administracyjnych.

Do działań merytorycznych, które wdrażają rozwiązania zgodne z SCL, należy informowanie studentów i studentek o planowanych efektach nauczania, zanim rozpoczną dany kurs (62% studentów/ek zostaje poinformowanych). Zwykle odbywa się to w formie przedstawienia planu kursu podczas pierwszych zajęć lub istnieje możliwość wglądu w sylabus danego przedmiotu (niekiedy przed rozpoczęciem kursu). W niektórych placówkach dostępne są katalogi kursów z wyszczególnionymi zagadnieniami, wymaganiami oraz podaną literaturą. Coraz częściej takie informacje dostępne są przez Uczelniane Systemy Obsługi Studentów, ale jak wskazują wyniki – nie jest to jeszcze standardem.

Choć aż 73% osób wskazało, że na ich uczelniach można uczęszczać na kursy, podczas których uczy się praktycznego wykonywania jakichś zadań (np. poprzez miniprojekty), w komentarzach wskazywano, że jest to zależne od kreatywności i woli osoby prowadzącej dany przedmiot oraz specyfiki przedmiotu. W sytuacji wykorzystania takiej metody edukacyjnej, projekty te są brane pod uwagę w trakcie wystawiania ocen końcowych (76%). Jednak osoby, które zaznaczyły odpowiedź „Tak”, przyznawały również, że zaznaczały taką odpowiedź, kiedy przynajmniej jeden raz zostało przeprowadzone tego typu ćwiczenie/zadanie w semestrze w trakcie kursu, tak więc wynik ten może być przeszacowany. Studenci i studentki kierunków o profilach humanistycznych (kulturoznawstwo, historia sztuki, filologie) zwracali też uwagę na za małą, ich zdaniem, liczbę zajęć o charakterze warsztatowym i częsty brak szans na zdobycie praktycznej wiedzy i umiejętności, skutkujący poczuciem braku przygotowania do wejścia na rynek pracy, podczas gdy osoby studiujące nauki społeczne (psychologia, socjologia) lub techniczne takich problemów nie zgłaszały. Większość potwierdziła (83%), że podczas zajęć wykorzystuje się pracę w grupach. Jest to trzeci pod względem wysokości wynik pozytywny w całej ankiecie. Jednak przyczyny

¹² Ze względu na dużą różnorodność szkół wyższych w próbie przy niewielkich liczebnościach w obrębie każdej z nich, w analizach zrezygnowano z porównań zróżnicowania wyników między poszczególnymi typami i rodzajami szkół.

takiego stanu rzeczy nie zawsze są korzystne – według respondentów zdarza się, że powodem organizowania pracy w grupach jest zbyt duża liczebność grup ćwiczeniowych, co wymusza taką formę pracy.

W zakresie korzystania ze sprzętu komputerowego w procesie zdobywania wiedzy, aż 89% respondentów i respondentek wskazało, że jest on powszechnie używany, co potwierdza, że korzystanie z komputera czy projektora multimedialnego podczas prowadzenia zajęć stało się już standardem. Z deklaracji badanych wynika, że o ile na kierunkach ścisłych i technicznych dostęp do sprzętu jest zwykle zagwarantowany, o tyle osoby studiujące na kierunkach humanistycznych kontaktu ze sprzętem multimedialnym podczas zajęć doświadczają raczej w formie biernej, oglądając prezentacje przygotowane przez prowadzących.

Stosunkowo szerszym obszarem, w ramach którego skutecznie wdrażane są rozwiązania SCL do szkolnictwa wyższego, jest obszar związany z administracją oraz sposobem ewaluacji pracy uczelni. Na pytanie dotyczące istnienia procedur służących temu, aby studentki i studenci mogli oceniać jakość zajęć, uzyskano najwięcej pozytywnych odpowiedzi spośród wszystkich pozycji ankiety (90%). Ankietowani wskazali, że na zdecydowanej większości badanych uczelni wyższych funkcjonują systemy ewaluacji zajęć dydaktycznych i osób je prowadzących. Jednak należy tutaj zwrócić uwagę, iż często odsetek osób faktycznie korzystających z tych systemów jest wciąż stosunkowo niski (43% wszystkich studentów w semestrze zimowym roku akademickiego 2011/2012 na Uniwersytecie Jagiellońskim), jakkolwiek z roku na rok wzrasta (Bernas, Bryda, Ciesielski, Feliks, *Akcje ankietowe*). Mniejsza liczba osób miała okazję uczestniczyć w ocenie jakości pracy uczelni, na przykład administracji (70% respondentów/ek). Szkoły wyższe w różny sposób starają się zachęcać studentów do wypełniania ankiet ewaluacyjnych, wprowadzając na przykład losowania nagród spośród osób je wypełniających. Często jednak niewielki odsetek odpowiedzi spowodowany jest obawą dotyczącą braku anonimowości oraz brak informacji zwrotnej dla studentów/ek o wynikach ewaluacji i związane z tym przekonanie, że wypełnienie ankiety nie niesie ze sobą realnego wpływu na funkcjonowanie uczelni. Na niską frekwencję w tego rodzaju badaniach wpływa również forma pozyskiwania danych. Na wielu uczelniach wciąż dominuje forma papierowa ankiet, o których wypełnienie studenci/studentki proszeni są podczas ostatnich zajęć w semestrze, zwykle pod nieobecność prowadzącego. Taki sposób zbierania opinii i poddawania ich późniejszej analizie jest jednak niezwykle czasochłonny, przez co uczelnie wyższe zastępują go systemami ankiet elektronicznych. Jednak główną, deklarowaną przyczyną niskiej częstości wypełniania ankiet przez studentów/ki jest ich powiązanie ze studenckimi kontami USOS, co skutkuje obawami związanymi z anonimowością i idącymi za tym przypadkami sztucznego podwyższania ocen wystawianych prowadzącym zajęcia. Wśród innych możliwości oceny jakości procesu dydaktycznego zdarzają się także otwarte spotkania z władzami danej jednostki uczelnianej oraz spotkania studentów i studentek z przedstawicielami i przedstawicielkami komisji akredytacyjnych (PKA, UKA).

Większość osób badanych (75%) wskazywała, że na ich uczelni studenci i studentki mają możliwość uczestniczyć jako pełnoprawni i równi członkowie w różnego rodzaju podmiotach decyzyjnych (np. Rada Wydziału, Rada Instytutu, Komisja Dydaktyczna). Zgodnie z prawem o szkolnictwie wyższym, studenci/tki danej uczelni wyższej mają zagwarantowane 20% miejsc we wszystkich organach uczelnianych. Zwykle w ich skład jako osoby

reprezentujące środowisko studenckie wchodzi członkowie i członkinie struktur samorządów studenckich. Wypowiedzi osób badanych sugerują, że problematyczną jest kwestia braku równowagi ich głosu w stosunku do głosów pracowników i pracowniczek uczelni w zakresie podejmowania procesów decyzyjnych. Problem stanowi również przepływ informacji pomiędzy ogółem studentów i studentek, a osobami je reprezentującymi.

Według większości osób badanych (75%) punkty ECTS są transferowalne pomiędzy kursami i instytucjami (różnymi instytutami, wydziałami, uniwersytetami). Jednak należy zaznaczyć, że duża część komentarzy ujawniła brak pewności w tej kwestii, w sytuacji jeśli dana osoba badana sama nie miała takiego doświadczenia. Większość osób (63%) deklaruowała również, że uznanie wcześniejszej nauki w innym miejscu (np. dyplomu ukończenia studiów I stopnia) odbywa się bez dużych kosztów i nadmiernej biurokracji. Poruszono jednak problem konieczności poniesienia opłaty za przenosiny między uczelniami oraz niekorzystne przeliczanie średniej ocen podczas wyliczeń podstaw do stypendium naukowego dla studentów/ek, którzy ukończyli poprzedni etap studiów na innej uczelni. Kwestia ta bezpośrednio związana jest z uznawaniem okresów nauki i kursów odbywanych w innych uczelniach, innych krajach w ramach różnych programów mobilności (np. LLP Erasmus, MOST). Spośród respondentów 70% odpowiedziało, że ich uczelnia uznaje w ten sposób zdobyte punkty. Jednak w obu przypadkach komentarze wskazywały na liczne obostrzenia dotyczące takich procedur oraz brak ogólnych regulacji w tym zakresie, skutkujący daleko idącą uznaniowością w rozpatrywaniu takich spraw. Ze względu na fakt, iż umożliwienie i promocja mobilności studenckiej jest jednym z głównych celów Procesu Bolońskiego, mimo zdecydowanej przewagi odpowiedzi pozytywnych (70,1%) na powyższe pytanie, wynik ten, naszym zdaniem, należy uznać za niezadowolający. Pozostawione przez ankietowanych komentarze wskazują na brak jasno określonych reguł dotyczących uznawalności kursów realizowanych podczas międzyuczelnianych wymian i pobytów stypendialnych; osoby badane odnosiły się również do wciąż zdarzających się przypadków konieczności powtarzania roku po pobycie za granicą. Osoby badane zgłaszały również brak możliwości odbycia kursów z kanonu danych studiów na uczelni zagranicznej, co w rezultacie znacznie opóźnia (a często wręcz uniemożliwia) wyjazd na stypendium. Nierzadkie są także przypadki konieczności podejścia po powrocie ze stypendium do egzaminów z kursów na uczelni macierzystej, w których się nie uczestniczyło. Respondenci i respondentki wskazywali również na częste sytuacje zniechęcania i odwodzenia studentów i studentek od uczestnictwa w programach wymian międzynarodowych. Oczywiście, należy mieć na uwadze, że sytuacje te zależne są od decyzji danej jednostki czy nawet konkretnego prowadzącego.

Jeśli chodzi natomiast o wsparcie studentów i studentek przyjeżdżających do Polski w ramach programów wymiany międzynarodowej, respondenci i respondenci wskazywali na istnienie specjalnych programów takich, jak Erasmus Student Network, w ramach którego można zostać mentorem przyjeżdżającej osoby (np. Buddy Programme). Mimo tego, iż 77% osób wyraziło przekonanie o istnieniu wsparcia, które ma pomóc przyjeżdżającym student(k)om w radzeniu sobie z nowym środowiskiem językowym i kulturowym, w komentarzach badani zwracali uwagę, że nie mają pewności co do form udzielanej obokrajowcom pomocy.

Niemal dwie trzecie respondentów i respondentek na pytanie „Czy ścieżki edukacyjne (np. plan zajęć, godziny kursów) są na tyle elastyczne, że możliwe jest połączenie studio-

wania z pracą/życiem rodzinnym?” odpowiedziało twierdząco. W zdecydowanej mierze zależało to jednak od uczelni, kierunku studiów, jak i trybu, i roku studiów. Część respondentów wybierających odpowiedź twierdzącą wskazała w komentarzach, iż sposobem na przezwycięzenie braku elastyczności planu zajęć jest brak obecności na tych przedmiotach, na których nie jest ona bezwzględnie wymagana. Wtedy jednak realizacja innych aktywności życiowych odbywa się kosztem uczestnictwa w zajęciach dydaktycznych.

Wyzwania

Wydaje się, że najwięcej wyzwań w zakresie wdrażania idei uczenia skoncentrowanego na studentach/studentkach, jest związane z partnerstwem pomiędzy osobami studiującymi a prowadzącymi kursy i układającymi programy studiów. Tylko 25% studentów i studentek miało kiedykolwiek okazję wziąć udział w konsultowaniu planu zajęć i dotyczyło to głównie harmonogramu. Osoby badane podkreślały jednak, że część przedmiotów w ramach toku studiów jest fakultatywnych i można się na nie dowolnie rejestrować. Na niektórych uczelniach istnieją też kierunki, na których studenci/teki całkowicie samodzielnie konstruują swoje plany zajęć, zapisując się na wybrane, interesujące ich przedmioty tak, aby pod koniec roku akademickiego osiągnąć wymaganą liczbę punktów ECTS (choć wciąż część kursów, tzw. „kanonicznych”, jest obowiązkowa). W szczególnych przypadkach studenci mają możliwość podjęcia indywidualnego toku studiów.

Również w przypadku planowania celów i efektów nauczania konsultacje ze studentami i studentkami są rzadkie (20%). Zazwyczaj jest to ustalane z góry przy tworzeniu danego kursu i studenci/teki są tylko o tym informowani na pierwszych zajęciach z danego przedmiotu i dostosowują się do zasad zaproponowanych przez osobę prowadzącą; w pojedynczych komentarzach wspomniano o konsultacjach zawartości programowej specjalizacji. Niekiedy osoby studiujące mają możliwość wpływu na kształt danego przedmiotu już na etapie jego planowania (jest to sytuacja znana 18% respondentów/ek). Sytuacje takie są jednak możliwe wyłącznie za pośrednictwem prac Komisji Dydaktycznej lub innego organu decyzyjnego danej jednostki, w składzie których studenci/teki mają zagwarantowane prawo do posiadania swoich reprezentantów/ek (20% wszystkich miejsc). Konsekwencją braku konsultacji ze student(k)ami jest nieuwzględnianie ich różnorodnych potrzeb (np. dotyczących specjalizacji czy sprofilowania studiów) w trakcie planowania celów i efektów nauczania (tylko 35% respondentów/ek spotkało się z taką praktyką). Na wielu kierunkach wśród celów procesu nauczania rozwój kreatywności, adaptacyjności do różnych form pracy i wykonywania zadań, pracy zespołowej, kompetencji społecznych, wyrażania swoich opinii i dyskusowania, świadomości kulturowej oraz przedsiębiorczości wciąż nie są celami priorytetowymi (40% osób badanych twierdzi, że cele te nie są stawiane i realizowane).

Także na poziomie wyboru metod oceniania, zdanie studentów i studentek rzadko jest brane pod uwagę. Według osób badanych jest to uzależnione od wykładowców/wykładowczyń, ich elastyczności i dobrej woli. Zdarzają się również przypadki, w których kryteria zaliczenia przedmiotu można grupowo negocjować z prowadzącym/ą na początku semestru, jednak tylko 30% osób spotkało się z taką praktyką. Nieczęsto spotykanym sposobem ewaluacji jest również uwzględnianie oceny dokonywanej przez innych studentów oraz własna ocena studenta (25%). Z analizy komentarzy dodatkowych wynika, że jest to bardzo rzadko wybierana forma. Osoby studiujące często nie mają również możliwości

wyrażenia opinii na temat pracy wykonanej przez inne osoby z grupy (65% nie miało takiej okazji), nie mówiąc o uwzględnieniu takiej opinii przez prowadzącego przy ocenianiu. Według badanych zależy to od zajęć i osoby prowadzącej, jak i od wielkości grupy ćwiczeniowej, w której się pracuje. Taka forma pozyskiwania informacji zwrotnej od uczestników danego kursu nie jest jednak praktyką częstą – zdarza się sporadycznie, że uczestniczki i uczestnicy zajęć mogą ująć się za inną osobą z kursu, w sytuacji mniej przychylnego ocenienia tej osoby przez prowadzącą/prowadzącego.

Co czwarta osoba badana miała styczność z sytuacją, w której wcześniejsza nieformalna nauka i doświadczenie były brane pod uwagę przy rekrutacji na studia/kursy, udzielaniu dostępu do innych programów edukacyjnych lub wiązały się z umożliwieniem przejścia na wyższy rok studiów/kurs specjalistyczny. Na poziomie rekrutacji na studia wciąż należy to do rzadkości, chociaż zdarza się (np. podczas przyjęć na Akademię Sztuk Pięknych, gdzie o przejściu pierwszego etapu decyduje tzw. „teczka”). Jeśli na dany kurs nabór jest otwarty, może się zdarzyć, że o dostaniu się na niego decydować będzie wcześniejsze doświadczenie.

Wyniki badań wskazują, że kwestią problematyczną polskich uczelni wyższych jest stosunek punktów ECTS do pracy włożonej w ich uzyskanie. Według 61% osób badanych punkty ECTS nie są powiązane z określonymi efektami uczenia się. Przy obecnie obowiązujących przepisach, przyznawanie kursom punktów ECTS ma się odbywać na zasadzie proporcjonalnego dopasowania ich do liczby godzin pracy, koniecznej do ukończenia danego kursu. Mimo wytycznych dotyczących przydzielania jednostek kredytowych poszczególnym kursom, stanowiących o tym, że punkty powinny być związane z wkładem pracy, a nie z godzinami fizycznie spędzonymi w sali zajęciowej, zwykle to właśnie wymiar godzinowy stanowi jedyne kryterium określające liczbę punktów ECTS. Przy pytaniu o to, czy studentom i studentkom przyznaje się punkty ECTS za realizowanie zadań podejmowanych poza jednostką nauczania, przeważały komentarze o treści „nie wiem”, chociaż pojawiło się kilka odpowiedzi, z których wynikało, iż przydzielanie punktów ECTS za działalność pozauczelnianą (np. za odbycie praktyk lub udział w badaniach) jest na ich kierunku/wydziale praktyką częstą. W niektórych instytucjach taka forma pozyskania punktów jest obowiązkowa dla wszystkich w trakcie trwania studiów. Istnieje także możliwość, aczkolwiek rzadko, otrzymania punktów za bardziej praktyczne kursy/warsztaty/praktyki realizowane poza jednostką nauczania w miejscach, z którymi są nawiązane umowy o współpracy.

DYSKUSJA

W ramach podsumowania spróbujemy zastanowić się nad czynnikami, które z naszej perspektywy utrudniają wprowadzenie idei SCL do polskiego szkolnictwa wyższego. Badania miały na celu jedynie wstępne rozpoznanie wyzwań stojących przed tym systemem z perspektywy wdrażania SCL, dlatego też należy tutaj zaznaczyć, że nie roszcżą sobie prawa do miana badań reprezentatywnych. Zdajemy sobie sprawę zarówno z nadreprezentacji osób uczących się w Krakowie, niewystarczającej liczby reprezentantów/ek uczelni wyższych z innych miast, a także konsekwencji związanych z prowadzeniem badań za pośrednictwem Internetu.

W refleksji na temat wyników niniejszych badań na pierwszy plan wysuwają się wyzwania stojące przed polskimi uczelniami wyższymi w zakresie wdrażania metod charakterystycznych dla modelu SCL. Z perspektywy stosowania metod aktywnych, właściwych idei SCL, największe trudności sprawiają bardzo duże grupy ćwiczeniowe i seminaryjne oraz brak odpowiednich pomieszczeń. Tak więc jednym z problemów jest brak wystarczającego finansowania uniwersytetów oraz szkół wyższych. Wiąże się to m.in. z brakiem centralnej polityki wprowadzania idei SCL – pozostawiona jest ona działaniom oddolnym ze strony kadry akademickiej oraz studentów i studentek. Takie działania narażone są na niepowodzenie przede wszystkim ze względu na sprzeczność celów SCL z dotychczasowymi celami polskiego systemu edukacji. W szczególności chodzi tu o główny nacisk na przyswajanie jak największej ilości wiedzy teoretycznej, kosztem krytycznej analizy i nabywania konkretnych umiejętności. Konsekwencją skupienia na przekazywaniu jak największych partii materiału jest również przekazywanie wiedzy student(k)om w sposób dyrektywny i pasywny, bez zachęcania ich do udziału aktywnego i samodzielnego poznawania treści programowych.

Wydaje się, że wprowadzanie Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) oraz nawiązywanie współpracy przy tworzeniu programów nauczania z biznesem jest właściwym krokiem w stronę wdrożenia modelu SCL. Pozwoli to na zaspokojenie potrzeb studentów i studentek w zakresie tworzenia programów nauczania odpowiadających realiom rynku pracy. W ostatnim czasie jest to wspierane intensywnie przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, m.in. przez umożliwienie kształcenia w dwóch profilach: ogólnoakademickim i praktycznym. Uwzględnianie w programach kształcenia poszukiwanych przez pracodawców umiejętności oraz kompetencji społecznych, z jednej strony, może być obiecującym kierunkiem rozwoju większej konkurencyjności absolwentów i absolwentek uczelni wyższych na rynku pracy. Z drugiej jednak może także budzić kontrowersje wokół celów kształcenia wyższego. Jeśli bowiem przyjmie się, że kształcenie wyższe ma przede wszystkim przygotować do wykonywania zawodu, proponowany kierunek zmian powinien zostać przyjęty z zadowoleniem. Jednak w sytuacji, jeśli jako założenie studiów przyjmie się zdobycie umiejętności krytycznego myślenia i ogólnej „kultury akademickiej”, zmiany te mogą prowadzić do braku zgody na ich wprowadzanie ze strony środowiska akademickiego. Mimo niemożliwości formalnego bojkotu KRK, przekonanie o braku rzeczywistego sensu tego rozwiązania wśród nauczycieli/ek akademickich skutkować będzie niestaranym i nieadekwatnym określaniem efektów kształcenia, co w konsekwencji doprowadzi do sytuacji, w której choć system formalnie będzie funkcjonował, w praktyce nie będzie realizował założeń stojących za KRK.

Naszym zdaniem kolejnym źródłem przyczyn, z powodu których koncepcja SCL wciąż napotyka trudności z wdrożeniem w Polsce, jest silnie zakorzenienie SCL w indywidualistycznej kulturze anglosaskiej, z której pochodzi. Kultura ta w dużo większym stopniu uwzględnia różnorodność wewnątrz grup oraz potrzeby poszczególnych jednostek. Czynnikiem wskazującym na słuszność tego stwierdzenia mogą być założenia SCL, mówiące o priorytecie dostosowywania programu do indywidualnych potrzeb osób uczących się. Badania Geerta Hofstede i Geerta Jana Hofstede (2007, s. 91) wskazują, że Polska jest dużo bardziej kolektywistyczną kulturą niż kultura anglosaska. W związku z tym branie pod uwagę indywidualnych potrzeb studentów i studentek może być w pewnym stopniu

utrudnione ze względu na fakt, że celem jest przede wszystkim praca z grupą jako całością i zaspokajanie uśrednionych potrzeb jej członków i członkiń.

Jak wskazują wyniki przeprowadzonych badań, SCL na polskich uczelniach spotyka się z problemami przede wszystkim w zakresie włączania studentów i studentek w kształtowanie programów zarówno na poziomie konkretnych kursów, jak i tworzenia programów studiów. W Wielkiej Brytanii tego rodzaju partycypacja studentów i studentek jest dużo bardziej popularna (Bovill, *Students and Staff*). Może być to także związane z wysokim wynikiem kultury polskiej w zakresie dystansu władzy. Polska, według badań Hofstede, jest społeczeństwem hierarchicznym, w którym ludzie akceptują istniejące hierarchie, również te związane ze światem akademickim (Hofstede, Hofstede 2007, s. 67). W związku z tym skracanie dystansu między osobami, które pełnią funkcję nauczycieli, a osobami uczącymi się, jest obce polskiej kulturze. Dziać się tak może ze względu na duży autorytet nauczycieli i wysoką pozycję w hierarchii społecznej, co szczególnie jest widoczne w przypadku nauczycieli i nauczycielek akademickich. Wyniki sondażu przeprowadzonego w 2008 roku przez CBOS (Feliński 2009) jednoznacznie wskazują, iż największym prestiżem społecznym cieszy się zawód profesora akademickiego¹³. Pozycja autorytetu w sytuacji, gdy dystans władzy jest duży, nie sprzyja jednakże „oddawaniu władzy” i negocjowaniu ze studentami i studentkami założeń, treści i metod prowadzenia kursów. W dużym stopniu utrudnia to wdrażanie partycypacyjnych rozwiązań sugerowanych przez SCL.

Zarówno według badań Hofstede, jak i Tarkowskiej (1992, s. 138) kultura polska jest również głównie zorientowana na przeszłość i teraźniejszość, podczas gdy kultura anglosaska zorientowana jest przede wszystkim na przyszłość. Różnica ta może powodować trudności w zakresie samodzielnego motywowania się przez polskich studentów i studentki oraz systematycznej autoewaluacji oraz pracy projektowej (Hofstede, Hofstede 2007, s. 229).

Rozwiązania sugerowane przez SCL wymagają od studentów i studentek dużej odpowiedzialności i samodzielności. W sytuacji, gdy cała dotychczasowa edukacja szkolna przebiega w sposób dyrektywny i polega w znacznej mierze na realizacji ogólnie sformułowanych zadań, może to być źródłem wielu trudności. Wydaje się, że system edukacji na poziomach podstawowym i średnim w niewystarczającym stopniu uwzględnia działania nakierowane na samodzielność i krytyczne myślenie. Do tego problemu odnosiła się wypowiedź Andrzeja Klesyka, prezesa PZU SA (z dn. 23.04.2012 roku)¹⁴: „Szukamy zdolnych do nieschematycznego myślenia, którzy potrafią selekcjonować wiedzę, pracować w zespole. Uczciwych i odważnych. Takich nasze szkoły nie wypuszczają”, która wywołała ogólnopolską debatę na temat systemu edukacji.

Dotychczas badania w zakresie skuteczności metod wpisujących się w model SCL prowadzone były przede wszystkim w krajach Europy Zachodniej, a także w Stanach Zjednoczonych. Tak więc w większości osoby uczestniczące w tych badaniach należały do tzw. społeczności WEIRD (White, Educated, Individualistic, Rich, Democratic), a więc białych, wyedukowanych, zamożnych, mieszkających w państwach demokratycznych, charakte-

¹³ Warto zwrócić uwagę, iż nie dotyczy to już nauczycieli polskich szkół ponadgimnazjalnych (licea), którzy są spostrzegani przez uczniów raczej negatywnie (zob. Błażowski, *Obraz nauczyciela w oczach uczniów*, <http://83.13.198.50/publikacje/l627/l627.pdf>; data dostępu: 20.01.2013).

¹⁴ Zob. http://wyborcza.pl/1,75478,11593118,Prezes_PZU_oskarza_polskie_uczelnie_To_fabryki_bezrobotnych.html (data dostępu: 15.05.2012).

ryzujących się wysokim indywidualizmem (Henrich, Heine, Norenzayan 2010, s. 61–83). Specyfika grup badanych może sugerować ograniczoną możliwość generalizacji uzyskiwanych wyników. Jako że wydaje się, że idea SCL jest silnie uwarunkowana kulturowo, należy rozważyć podjęcie bardziej systematycznych i szerszej zakrojonych badań mających na celu zbadanie postaw w stosunku do idei SCL zarówno wśród polskich studentów i studentek, jak i kadry akademickiej. W badaniach tych należałoby przede wszystkim sprawdzić, jakie elementy tego modelu wydają się możliwe do wdrożenia w niedługim czasie, a które z kolei wymagałyby większego nakładu pracy. Warto również byłoby przeprowadzić szczegółowe badania skuteczności wdrażania idei SCL na gruncie polskim (w modelu eksperymentalnym) tak, aby móc ocenić koszty i korzyści związane z wprowadzaniem proponowanych zmian.

Podsumowując, przeszkody związane z wdrażaniem idei SCL do polskiego systemu edukacji z perspektywy przeprowadzonych badań są złożone i leżą zarówno po stronie systemu edukacji, jak i osób występujących w roli aktorów tego procesu. Dlatego też konieczne są zmiany uwzględniające trudności i zmiany systemowe na wszystkich poziomach – począwszy od szkoły podstawowej, gimnazjów i szkół średnich, skończywszy na programach kształcenia przyszłych nauczycieli i nauczycielek (zarówno na poziomie oświaty, jak i szkolnictwa wyższego). Zmiany te powinny uwzględniać takie elementy, jak aktywne metody nauczania, wzajemne wystawianie sobie ocen i odejście od nabywania wyłącznie wiedzy teoretycznej na rzecz nabywania wiedzy mającej zastosowanie praktyczne. Konieczne jednak jest wzięcie pod uwagę kontekstu kulturowego tak, aby uwzględnić trudności związane z odmiennością kultury polskiej i anglosaskiej. Proponowane przez SCL zmiany wymagają dużego zaufania do osób zaangażowanych w ten proces – ale to właśnie na wzajemnym zaufaniu oparta jest ta idea.

Bibliografia

Abel E.M., M. Campbell 2009

Student-Centered Learning in an Advanced Social Work Practice Course: Outcomes of a Mixed Methods Investigation, „*Social Work Education*”, Vol. 28, nr 1.

Attard A., E. Di Jorio, K. Geven, R. Santa 2010

Student-Centered Learning: Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions, Brussels.

Barr R.B., J. Tagg 1995

From Teaching to Learning - A New Paradigm for Undergraduate Education, „*Change*”, Vol. 27, nr 6.

Baxter S., C. Gray 2001

The application of student-centered learning approaches to clinical education, „*International Journal of Language & Communication Disorders*”, nr 36, s. 396–400.

Bender B. 2003

Student-Centered Learning: A Personal Journal. Center for Applied Research EDUCAUSE, „*Research Bulletin*”, nr 11, s. 2.

Bennetts C. 2003

Self-evaluation and self-perception of student learning in person-centered counseling training within a higher education setting, „British Journal of Guidance & Counseling”, Vol. 31, nr 3, s. 305-306.

Bernas A., G. Bryda, P. Ciesielski, A. Feliks bdw

Akcje ankietowe Uczelnianego Systemu Doskonalenia Jakości Kształcenia Uniwersytetu Jagiellońskiego (w roku 2011) - Informator dla studenta, <http://www.jakosc.uj.edu.pl/documents/1609422/3160141/Akcje+ankietowe+USDJK.pdf> (data dostępu: 06.02.2012).

Birnbaum M.H. 2000

Psychological experiments on the Internet, San Diego.

Blumberg P. 2009

Developing learner-centered teaching, San Francisco.

Błaziński Z. bdw

Obraz nauczyciela w oczach uczniów, <http://83.13.198.50/publikacje/l627/l627.pdf>; data dostępu: 20.01.2013).

Bugaj J. bdw

Kształcenie skoncentrowane na studentach tzw. Student Centered Learning (SCL): co się za tym kryje?, http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/KRK/20110201/20110201_Bugaj.pdf (data dostępu: 17.05.2012).

Boone H.N. i in. 2002

Adult education philosophies practiced by agricultural education teachers’, „Journal of Agricultural Education”, Vol. 43, nr 3.

Bovill C. bdw

Students and staff co-creating the curriculum: research into three case studies from Scotland, Ireland and the USA, http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/studentengagement/University_of_Glasgow_Co-creating_the_curriculum.pdf (data dostępu: 10.05.2012).

Brown Wright G. 2011

Student-Centered Learning in Higher Education, „International Journal of Teaching and Learning in Higher Education”, Volume 23, nr 3, 92–97.

CBOS 2011

O stanie szkolnictwa wyższego i źródłach jego finansowania. Komunikat z badań, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2011/K_012_11.PDF (data dostępu: 17.05.2012)

Collins J.W., N.P. O'Brien 2003

Greenwood Dictionary of Education, Westport.

Çubukçu Z. 2008

Preferences On Internet Based Learning Environments In Student-Centered Education, „Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE”, Volume 9, nr 4. http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde32/articles/article_12.htm (data dostępu 17.05.2013)

Deklaracja Bolońska 2004

Deklaracja Bolońska, i co dalej. Zbiór komunikatów, wytycznych i sugestii. Materiały ze strony internetowej MENiS: <http://www.menis.gov.pl>; *Konferencja Rektorów Uniwersytetów Polskich*, Poznań 2004, <http://www.uka.amu.edu.pl/pictures/bolonia.pdf> (data dostępu: 20.01.2013).

Dmochowska H. 2009

Kwalifikacje zawodowe nauczycieli przedszkola wobec problemów rzeczywistości – sztuka wyboru odpowiedniego programu, www.przeciw-ubostwu.brpo.gov.pl/pliki/1237991110.pdf (data dostępu: 30.01.2013).

Feliksiak M. 2009

Prestiż Zawodów. Komunikat z badań. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_008_09.PDF (data dostępu: 28.01.2013).

Froyd J., N. Simpson 2010

Student-Centered Learning Addressing Faculty Questions about Student-centered Learning, http://ccliconference.org/files/2010/03/Froyd_Student-CenteredLearning.pdf (data dostępu: 10.05.2012).

Gubacs K. 2004

Project Based Learning: A student-centered Approach to Implement Video Editing in Physical Education Teacher Education, „Journal of Physical Education, Recreation and Dance”, Vol. 75, nr 7.

Henrich J., S. J. Heine, A. Norenzayan 2010

The weirdest people in the world?, „Behavioral and Brain Sciences”, nr 33, s. 61–83.

Hirumi A. 2003

Student-centered, technology-rich learning environments (SCenTRLE): operationalizing constructivist approaches to teaching and learning, „Journal of Technology and Teacher Education”, Vol. 10, nr 4.

Hofstede G., G. J. Hofstede 2007

Kultura i organizacje, tłum. M. Durska, Warszawa.

Huba M.E., J. E. Freed 2000

Learner-Centered Assessment on College Campuses: Shifting the Focus from Teaching to Learning, Needham Heights.

Hubball H., S. Robertson 2004

Using problem-based learning to enhance team and player development in youth soccer, „Journal of Physical Education, Recreation and Dance”, Vol. 75, nr 4.

Kember D. 2009

Promoting student-centred forms of learning across an entire university, „Higher Education”, Vol. 58, nr 1.

Lea S.J., D. Stephenson, J. Troy 2003

Higher Education Students' Attitudes to Student-centred Learning: beyond 'educational bullying'?, „Studies in Higher Education”, Vol. 28, nr 3, s. 321–334.

Maclellan E., R. Soden 2004

The Importance of Epistemic Cognition in Evidence on Teaching-Research Relations. Student-Centred Learning, „Instructional Science”, Vol. 32, nr 3.

Maćik R. 2005

Wykorzystanie Internetu w badaniach marketingowych, Lublin.

O'Neil G., T. McMahon 2005

Student-centered learning: What does it mean for students and lectures, http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-Tues_19th_Oct_SCL.html (data dostępu: 01.05.2012).

O'Sullivan M. 2003

The reconceptualisation of learner-centred approaches: A Nambian case study, „International Journal of Educational Development”, nr 24, s. 585-602.

Prince M. 2004

Does active learning work? A review of the research, „Journal of Engineering Education”, Vol. 93, nr 3, s. 223–231.

Riva G., T. Teruzzi, L. Anolli 2003

The use of internet in psychological research: Comparison on online and offline questionnaires, „Cyber Psychology & Behavior”, Vol. 6, nr 1, s.73–80.

Rogers C. 1992

Tworzenie klimatu wolności, [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, red. K. Bluszcz, Kraków.

Shackelford J. 1992

Feminist Pedagogy: A means for Bringing Critical Thinking and Creativity to the Economics Classroom, „Alternative Pedagogies and Economic Education”, Vol. 82, nr 2, s. 570-576.

Szpunar M. 2007

Konstruowanie narzędzi do badań online na przykładzie serwisu eBadania.pl, „Mentor”, Vol. 4, nr 21, s. 12–17.

Tarkowska E. 1992

Czas w życiu Polaków. Wyniki badań, Hipotezy, Impresje, Warszawa.

Walczyk J., L.L. Ramsey 2003

Use of learner-centered instruction in college science and mathematics classrooms, „Journal of Research in Science Teaching”, Vol. 40, nr 6.

Weimer M. 2002

Learner-Centered Teaching, San Francisco.

Yasar S. 1998

Constructivist theory and learning-teaching process, „Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi”, Vol. 8, nr 1, s. 68–75; za: Çubukçu, *Preferences on...*