

Krystyna **Ciekot** Wybieralność przedmiotów z perspektywy studentów

W artykule omówiony został problem miejsca i funkcji bloku przedmiotów humanistyczno-menedżerskich w programie studiów uczelni technicznej. Na Politechnice Wrocławskiej, gdzie przeprowadzono badania, studenci wybierają określone kursy z omawianego bloku na zasadzie fakultatywności. Autorka wykazuje, iż fakultatywność części programu studiów może pełnić wiele funkcji, m.in. przygotowywać studentów do podejmowania racjonalnych i odpowiedzialnych decyzji. Warunkiem koniecznym jest wszakże w tym przypadku atrakcyjna oferta programowa, dobrze przygotowana informacja o oferowanych kursach oraz sprawna organizacja zapisów. W tym kontekście przedstawione zostały wyniki badań motywów, jakimi kierują się studenci przy wyborze określonych kursów. W konkluzji autorka stwierdza rosnący udział w tym procesie względów merytorycznych, które zaczynają wyraźnie dominować nad wyborami przypadkowymi.

Wybieralność przedmiotów wchodzących w skład programów kształcenia jest głęboko uzasadniona wynikami badań psychologicznych (Savage 1979). Wyniki tych badań dowodzą m.in., że sytuacja wyboru w edukacji powoduje większą chęć uczenia się, zwiększa odporność uczącego się na przeszkody i trudności, pod warunkiem jednak, że zna on dokładnie problematykę wybranych zajęć, a także jest poinformowany o wymaganiach osoby prowadzącej zajęcia.

Z punktu widzenia twórców programów kształcenia istotne jest też, że sytuacja wyboru nie musi dotyczyć wszystkich przedmiotów. Z badań laboratoryjnych (Savage, Perlmutter, Monthly 1979) wynika, że poczucie wolności zapewnia studentom już fakultatywność 25–30% zawartości programu. Potwierdza to też praktyka edukacyjna, jako że w programach obowiązujących np. w uczelniach amerykańskich, często takie właśnie proporcje zawartości programów przypadają na przedmioty fakultatywne.

Fakultatywność części programu kształcenia wymaga od studentów umiejętności podejmowania trafnych wyborów (decyzji). Jest to umiejętność istotna z punktu widzenia przyszłej pracy absolwentów. Dając studiującemu możliwość wyboru, przynajmniej potencjalnie angażujemy go w realizację procesu dydaktycznego. Aby tak się stało, bardzo ważne jest połączenie wysiłków instytucji kształcącej, a przede wszystkim nauczycieli akademickich, z zaangażowaniem studentów. Potencjał tych ostatnich jest tym większy, im więcej mają oni możliwości podejmowania własnych decyzji związanych z procesem uczenia się (Hiemstra, Sisco, 1990, s. 4). Elastyczność procesu kształcenia, oparta na fakultatywności, stwarza potencjalnie warunki realizacji zindywidualizowanego procesu kształcenia przy założeniu, że studenci są zdolni do podjęcia odpowiedzialności za własne uczenie się i że są w stanie zaangażować się w ten proces. Mimo wielu badań poświęconych tym zagadnieniom zainicjowanych w Polsce, zwłaszcza w latach dziewięćdziesiątych, problematyka strategii indywidualizacji kształcenia nie jest wyeksploatowana w naszej literaturze; według R. Hiemstry i B. Sisco (1990) dotyczy to również literatury światowej. Poszukiwanie optymalnych rozwiązań funkcjonowania elastycznych programów kształcenia, które godziłyby interesy uczelni oraz studentów, jest ważnym czynnikiem zapewniania jakości kształcenia. Mechanizm ten nie zawsze jest w pełni wykorzystywany w praktyce pedagogicznej. Dla twórców programów kształcenia jest to zadanie trudne i skomplikowane, jeśli zważyć, że uczelnie muszą obecnie rozwiązywać dylemat wynikający z trudności pogodzenia masowości kształcenia oraz respektowania indywidualnych potrzeb studentów. Przewyciężenie tych trudności jest konieczne, ponieważ nie ma innego, lepszego rozwiązania.

W artykule rozważymy wybrane problemy i warunki związane z fakultatywnością, których realizacja może przyczynić się istotnie do doskonalenia procesu dydaktycznego szkoły wyższej. Materiał ilustracyjny pochodzący z badań empirycznych dotyczy uczelni technicznej, jednak niektóre z opisywanych mechanizmów mogą mieć powszechniejszy zasięg. Interesować nas bowiem będą głównie te sytuacje dydaktyczne, które – wynikając z obowiązującego regulaminu studiów, organizacji procesu dydaktycznego, czy wreszcie z pewnych rozwiązań realizacyjnych stosowanych w procesie kształcenia – pozwalają pełniej wykorzystać zasadę elastyczności programu kształcenia. Tym samym tworzą się (przynajmniej potencjalnie) warunki, dzięki którym można również spożytkować skutki płynące z poczucia sprawstwa w sytuacjach, kiedy student sam decyduje o części swego programu kształcenia.

W opracowaniu tym zajmiemy się fakultatywnością puli przedmiotów określanych w programie studiów Politechniki Wrocławskiej jako humanistyczno-menedżerskie. Humanizacja studiów technicznych rozumiana jest tu jako poszukiwanie odpowiednich treści, które wzbogacą kształcenie kierunkowe, a absolwentom pozwolą lepiej rozumieć samych siebie i społeczny kontekst swojej działalności, efektywniej wykorzystywać własne dyspozycje, umieć współpracować i współżyć z ludźmi. Wiąże się z tym również inny aspekt humanizacji, ważny zwłaszcza w sytuacji wolnego rynku: umiejętność wyboru najlepszej drogi zawodowej oraz utrzymania się na tej drodze, pokonywania stresu, a czasem nawet kryzysu związanego z koniecznością zmiany rodzaju pracy lub bezrobociem.

Stara zasada *homo sum, humani nihil a me alienum esse puto* i dziś brzmi aktualnie, szczególnie dla inżyniera. Przyjęcie jej jako ideału osobistego wymaga nie tyle opanowania wiedzy ogólnej określanej jako humanistyczna, ile internalizacji tej wiedzy, czyli rozumienia przyjętych zasad, utożsamiania się z przyjętymi wartościami, a nade wszystko umiejętności działania i życia według nich (Wójcicka 1992). Oczywiście zakładamy, że słuchacz uczelni technicznej rozpoczynając studia dysponuje odpowiednim przygotowaniem, którego składową jest wiedza humanistyczna, a w trakcie studiów znajduje okazję do jej pogłębienia oraz uzupełnienia pewnych braków.

W programie studiów Politechniki Wrocławskiej od lat zdecydowanie rozszerzana jest pula przedmiotów wybieralnych. Uczelnia przedstawia co roku w katalogu-informatorze ofertę kursów (kurs jest to przedmiot realizowany w wymiarze 30 godzin w semestrze), dotyczących bloku przedmiotów humanistyczno-menedżerskich, języków obcych oraz zajęć z wychowania fizycznego. Z puli zajęć humanistyczno-menedżerskich studenci wybierają określoną regulaminem wydziałowym liczbę kursów (maksimum 5), jako uzupełnienie przedmiotów podstawowych. W pierwszych latach wybór był ograniczony jedynie liczbą godzin poświęconych na te kursy (maksimum 150 godzin), później ukierunkowano ten wybór w ramach wydziałów lub instytutów, wskazując studentom priorytety wyboru.

Prezentowane badania prowadzono w trakcie zapisów na przedmioty humanistyczno-menedżerskie w semestrze zimowym roku akademickiego 1995/1996 i powtórzono je w roku akademickim 1996/1997. Objęto nimi głównie studentów od I do IV roku, gdyż regulamin studiów zakłada, że do końca IV roku student powinien zaliczyć wszystkie kursy z tej puli. Zdarzają się jednak przypadki przenoszenia tego obowiązku, za zgodą dziekana, na V rok. W roku akademickim 1995/1996 wyboru kursów dokonywało 3745 studentów, a w roku 1996/1997 – 3987. Uwzględniamy tu tylko studentów zapisanych na kursy, a nie wszystkich zainteresowanych, których oczywiście było znacznie więcej.

Po dokonaniu zapisów wylosowani studenci (próba ok. 1000-osobowa) wypełniali anonimowo specjalnie przygotowany kwestionariusz ankiety, w którym m.in. wymieniali preferowane kursy (maksimum 5), niezależnie od realnej możliwości wpisania się na nie. Pytano ich również o źródła informacji o tych kursach oraz o motyw, jakimi kierowali się przy wyborze.

Jak wykazały badania, preferencje studentów nie pokrywają się z ofertą uczelni. Z oferowanej puli ok. 100 kursów respondenci wymienili jedynie 47. Zdecydowanymi faworytami były m.in. kursy „podstawy psychologii” oraz „podstawy negocjacji”, czyli takie, które – w odczuciu studentów – dają wiedzę umożliwiającą lepsze funkcjonowanie obecnie i w przyszłości.

Tabela 1

Motywy wyboru kursów z puli przedmiotów humanistyczno-menedżerskich w latach akademickich 1995/1996 oraz 1996/1997 (w %)

Motywy wyboru kursu	1995/1996	1996/1997
Szczególne zainteresowanie tematyką	59	78
Założony profil studiów	52	51
„Okienko” w harmonogramie zajęć obowiązkowych	32	26
Opinia o kompetencjach prowadzącego	22	39
Lektura katalogu	27	29

Z danych zawartych w tabeli 1 wynika, iż najczęściej podawanymi motywami wyboru kursu są względy merytoryczne. Jest znamienne, że lektura katalogu-informatora nie stanowi podstawowego źródła informacji o kursie. Tylko co trzeci student wskazywał jako powód decyzji lekturę katalogu. W pozostałych przypadkach respondenci twierdzili, że korzystają z rad kolegów czy własnych doświadczeń z poprzednich kursów. Jednym z motywów wyboru była opinia o prowadzącym dany kurs.

Okolo 1/3 respondentów wymienia jako przyczynę wyboru „okienko” i jest to negatywny aspekt funkcjonowania tych przedmiotów. Przypadkowy wybór wywiera wpływ na poziom realizowanych zajęć. Można przyjąć, iż studenci, którzy przypadkowo znaleźli się na kursie, nie będą silnie motywowani do pełnej realizacji wszystkich celów tego kursu. Taka sytuacja jest też niekorzystna dla prowadzącego, gdyż, mając w grupie słabo motywowanych studentów, często ma on trudności ze skuteczną realizacją założonych celów.

Fakt, iż w ciągu roku tak znacząco wzrósł odsetek studentów kierujących się przy wyborze względami merytorycznymi (zainteresowanie tematyką kursu czy związek wybranych treści z założonym profilem studiów) świadczy na korzyść idei elastyczności programów studiów i pozwala przypuszczać, że argumenty merytoryczne, a nie konieczność czy przypadek, będą w coraz większym zakresie determinować wybory studentów.

Powody, dla których z proponowanej puli ok. 100 kursów badani nie wybrali ponad połowy, nie są znane. Z jakichś względów kursy te są postrzegane przez respondentów jako nieatrakcyjne. Można założyć, że studenci zbyt mało wiedzą o ich zawartości treściowej. Wprawdzie powołani zostali doradcy toku studiów, ale – ponieważ nie są to profesjonalści (Wankowski 1986), tylko nauczyciele akademicki pełniący również inne obowiązki – prawdopodobnie wydaje się założenie, że ich pomoc nie jest w pełni skuteczna.

Trzeba w tym miejscu przypomnieć, że w sytuacji wyboru najważniejsza jest świadomość tego, co się wybiera oraz argumentów, dlaczego dany wybór został dokonany. Niebagatelna jest też pozycja danych kursów w opinii akademickiej. Ważne jest, aby student przypisywał duże znaczenie podjętej decyzji i był głęboko przekonany, że wybrany kurs będzie źródłem istotnych informacji, wzbogaci jego wiedzę i umiejętności. Warto podkreślić, że subiektywne poczucie wolności wyboru występuje wtedy, gdy istnieje względnie dużo propozycji różniących się w niewielkim tylko stopniu poziomem atrakcyjności (Savage 1979).

Jednym z podstawowych źródeł informacji o kursach powinny być katalogi uczelniane. W Politechnice Wrocławskiej katalogi-informatory weszły do powszechnej praktyki od 1990 r. Jednak sposób opisu kursów w tych katalogach pozostawia wiele do życzenia. In-

formacja o kursie często zawiera zbyt lakoniczny (do siedmiu wierszy) opis treści. Dla adepta może on być zupełnie niezrozumiały, tym bardziej że w opisie występują terminy fachowe. Należałoby opisywać kurs językiem celów kształcenia, które mają być zrealizowane w trakcie kursu, czyli określając przyrost wiedzy, umiejętności oraz zmiany w dyspozycjach, jakich studenci mogą oczekiwać po zrealizowaniu danego kursu. Współczesna dydaktyka wymaga, aby cele kursu były celami studentów, a nie nauczycieli. Cele te powinny być określone jasno i w miarę możliwości atrakcyjnie. Student powinien też znać zasady oceny stosowane w trakcie realizacji kursu. Pożądane byłoby również określenie kryteriów, najlepiej za pomocą standardu (najniższy dopuszczalny poziom realizacji stawianych wymagań) zaliczenia kursu. Ten ostatni aspekt jest szczególnie ważny w uczelniach technicznych. Opis kursu językiem celów dydaktycznych jest zatem rodzajem dżentelmeńskiej umowy między studentem i prowadzącym zajęcia. Student przed rozpoczęciem zajęć powinien mieć świadomość tego, co ma wykonać w ciągu semestru i na podstawie czego będzie oceniany. Dobrze, jeśli tego rodzaju wiedza wspierana jest informacjami o realizatorze kursu – o jego dokonaniach naukowych, a także doświadczeniu zawodowym.

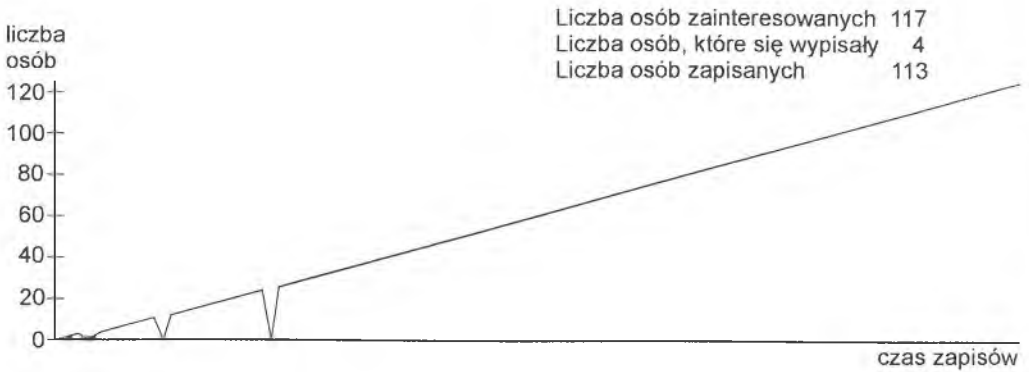
Fakultatywność niesie ze sobą wiele problemów organizacyjnych: czas poświęcony na zapisy, sposób dokonywania zapisów, a także – co chyba najważniejsze – zbilansowanie popytu i podaży. Ten ostatni aspekt jest bardzo trudny, ponieważ brakuje systematycznie prowadzonych badań z tego zakresu. Dodatkowym utrudnieniem jest fakt, że nauczycieli akademickich obowiązują tzw. pensa dydaktyczne. Niezależnie od liczby dni poświęconych na zapisy (w analizowanym przypadku 5–3), zdecydowana większość miejsc na kursach zajmowana jest pierwszego dnia (w roku akad. 1995/1996 niemal 70%, w następnym roku ok. 60%). Wynik ten świadczy dobitnie o braku równowagi między liczbą miejsc na kursach a preferencjami studentów.

Z doświadczeń wyniesionych z poprzednich zapisów wiemy, że niektóre listy kursów zostają zamknięte pierwszego dnia, już w parę godzin po rozpoczęciu zapisów. Z badań nad strategią zapisywania się studentów na te kursy wynika, iż przewodnim motywem dokonania wyboru w pierwszym dniu jest zawartość treściowa kursu; w następnych dniach – w większym stopniu miejsce w planie zajęć niż tematyka kursu; natomiast w ostatnim dniu – wolne miejsca na danym kursie (Jellonek, Wyzga 1997).

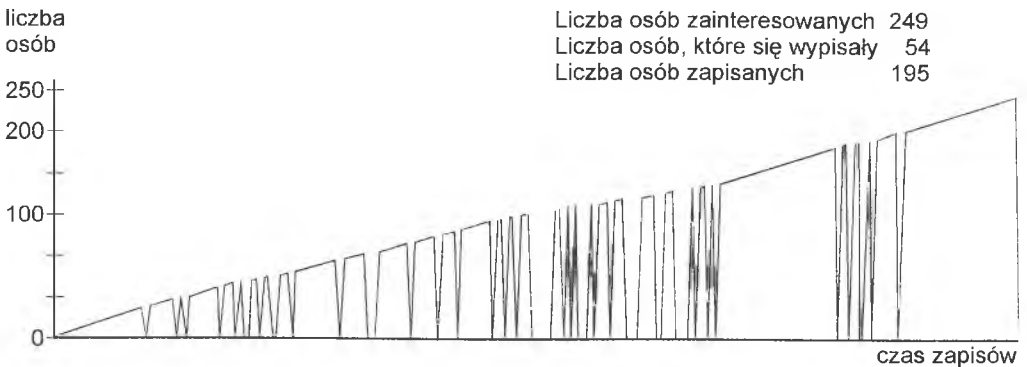
Realizacja zasady wolności to nie tylko możliwość wyboru, ale także możliwość dokonania korekty decyzji. W trakcie zapisów studenci mieli prawo zmienić decyzję związaną z wyborem kursu. Z możliwości tej skorzystało ponad 25% studentów w roku akad. 1995/1996 oraz 21% rok później. Największy procentowo udział wśród zmieniających decyzję mieli studenci trzech pierwszych lat studiów, najmniejszy – studenci V roku. Wynik ten może świadczyć o większym doświadczeniu studentów ostatniego roku studiów, o umiejętności uzyskiwania potrzebnych informacji, ale także o ich większej determinacji, ponieważ zaliczenie tych kursów jest obligatoryjne przed przystąpieniem do obrony pracy dyplomowej.

Bardziej szczegółowa analiza tego procesu ujawnia, że istnieją kursy, na których rezygnacje są sporadyczne (rysunek 1) i takie, na których rezygnacje są częste: rezygnuje ponad 20% zapisanych (rysunek 2). Co więcej, istnieją kursy, z których studenci rezygnują tylko w pierwszej fazie zapisów (rysunek 3) i takie, na których rezygnacje pojawiają się dopiero w końcowej fazie (rysunek 4). W określeniu kursu posługujemy się jego numerem katalogowym. Na przedstawionych rysunkach załamania krzywych stanowią ilustrację rezygnacji z kursu.

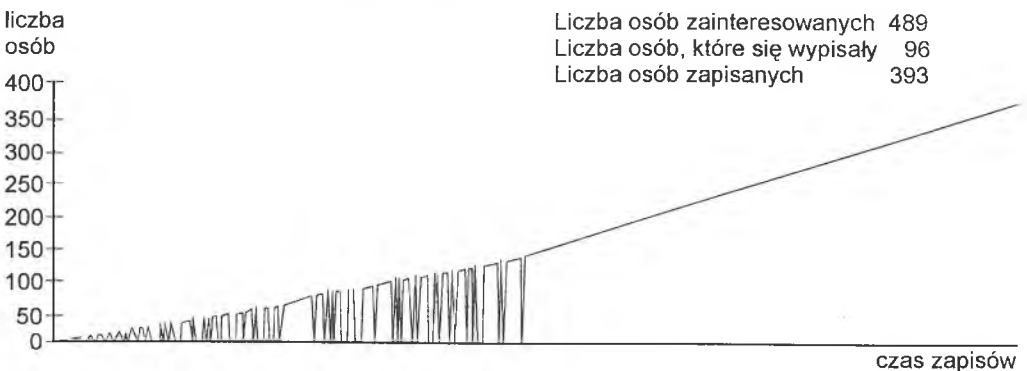
Rysunek 1
Dynamika zapisów na kurs FLZ0114C



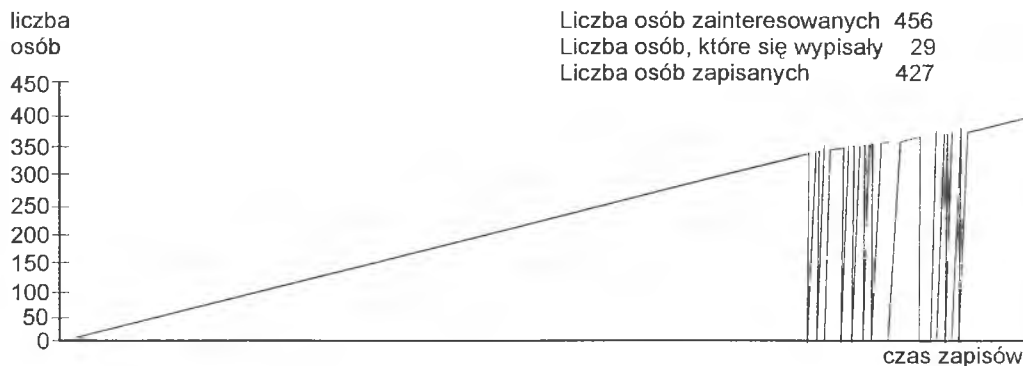
Rysunek 2
Dynamika zapisów na kurs AUA0118W



Rysunek 3
Dynamika zapisów na kurs ZMZ0301W



Rysunek 4
Dynamika zapisów na kurs PDZ0124W



Jak wykazały badania, na strukturę zapisów na poszczególne kursy wpływają takie czynniki jak wydział czy rok studiów, a także płeć.

Najliczebniejszą grupę stanowią kursy, na których struktura płci zapisanych i studiujących jest w zasadzie zbliżona (rysunki 5a i 5b). Ponadto można wyodrębnić dwie grupy kursów. W pierwszej występuje nadreprezentacja kobiet (rysunek 5c). Do tej grupy zaliczają się takie kursy jak „pobudzenie i trening twórczego myślenia”, „ochrona pracy”, „podstawy psychologii”, „psychoanaliza”, „filozofia egzystencjalna”. Zainteresowanie kobiet przedstawioną problematyką świadczy o potrzebie lepszego rozumienia siebie, swojej psychiki, czy też o chęci pogłębienia wiedzy ogólnej. Do drugiej grupy, w której jest niedoreprezentacja kobiet (rysunek 5d), należą takie kursy jak: „finanse firmy”, „podstawy organizacji i zarządzania”, „podstawy biznesu”, „teoria organizacji instytucji gospodarczych”. Jak widać, zdecydowanie mniej kobiet ma zapotrzebowanie na wiedzę instrumentalną. Być może częściowego wyjaśnienia takich właśnie jak przedstawione wyborów należy też szukać w wypowiedziach studentek, które twierdzą, że kierują się potrzebą „dohumanizowania” swoich studiów.

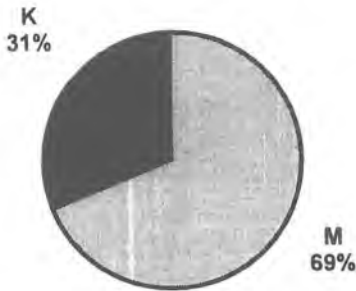
Reasumując przedstawione wyniki badań należy stwierdzić, że fakultatywność części przedmiotów wchodzących w skład programu kształcenia uczelni technicznej stała się zaakceptowanym przez społeczność akademicką elementem procesu kształcenia. Świadczą o tym m.in. podawane przez studentów powody, najczęściej merytoryczne, wyboru kursów. Nie ma bowiem wątpliwości w kwestii korzyści z możliwości dokonywania wyboru przez studentów.

Jednym z najistotniejszych problemów związanych z fakultatywnością kursów z grupy przedmiotów humanistyczno-menedżerskich jest dobór kursów o odpowiedniej problematyce, optymalnej z punktu widzenia założonej sylwetki absolwentów różnych kierunków studiów politechnicznych. Konieczne zatem są systematyczne badania wszystkich aspektów fakultatywności, w tym preferencji słuchaczy. Odpowiednie zbilansowanie podaży i popytu na te kursy wymaga m.in. elastycznego rozliczania nauczycieli akademickich oraz odpowiedniej polityki kadrowej. Kursy cieszące się dużym popytem (przy ustalonym ich poziomie) powinny być w miarę możliwości powielane, a dla ich projektantów i realizatorów powinno to oznaczać sukces dydaktyczny i zawodowy.

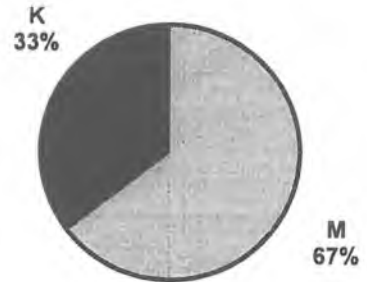
Rysunek 5

Udział kobiet i mężczyzn w zbiorze studentów wybierających dany kurs

a) Ogółem (wszystkie kursy)



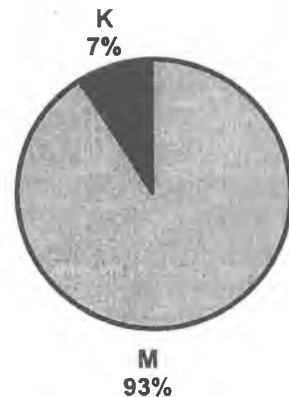
b) Kurs PKZ0127S



c) Kurs FLZ0114C



d) Kurs AUA0118W



Należy podkreślić, iż interesującą przesłanką dla projektantów tych kursów jest, jak wykazaliśmy, zróżnicowane zapotrzebowanie na określoną tematykę kursów studentów poszczególnych wydziałów, lat studiów, a nawet płci.

Bardzo istotną sprawą jest doskonalenie źródeł informacji o kursach, w tym przede wszystkim katalogów-informatorów. Jak już wspomniano, niebagatelną sprawą jest sam opis kursu. Niezależnie od istniejących źródeł informacji niezbędni są profesjonalni doradcy, pomagający studentom w ustalaniu ich indywidualnych ścieżek edukacyjnych.

Ostatnim z problemów jest organizacja zapisów. Zdecydowanie preferujemy wydłużenie terminu zapisów (oczywiście w sytuacji próby zbilansowania podaży i popytu). Jest to tym łatwiejsze, gdy istnieją sieci komputerowe. Zapobiegałoby to „akcyjności” tego przedsięwzięcia, towarzyszącej mu nerwowości, a ponadto preferowałoby studentów planujących z wyprzedzeniem swoje studia, a także umożliwiłoby spokojne dokonywanie korekt. Z fakultatywnością powinna zatem być związana zasada, zgodnie z którą – niezależnie od przyjętych rozwiązań organizacyjnych – student zawsze powinien mieć możliwość dokonania

korekty wcześniejszego wyboru. Fakultatywność powinna sprzyjać możliwie silnej motywacji wewnętrznej studentów.

Literatura

Aronson E. 199

Człowiek, istota społeczna. Warszawa: PWN.

Davis R., Alexander L., Yelon S. 1983

Konstruowanie systemu kształcenia. Warszawa: PWN.

Hiemstra R., Sisco B. 1990

Individualizing Instruction Making Learning Personal, Empowering and Successful. San Francisco – Oxford.

Jellonek A., Wyzga K. 1997

Przedmioty wybieralne w planie uczelni technicznej a psychologiczne i pedagogiczne aspekty sytuacji wyboru. W: *Edukacja w dobie przemian, wyzwania i zagrożenia.* Wrocław, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej im. Tadeusza Kościuszki.

Kraśniewski A., Woźnicki J. 1997

Systemowe przesłanki zapewniania jakości kształcenia na poziomie instytucji akademickiej. W: M. Wójcicka (red.): *Zapewnianie jakości kształcenia. Wprowadzenie do samooceny.* Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Olszewska E. 1995

Uwagi o koncepcji człowieka w psychologii humanistycznej. W: M. Reut (red.): *Człowiek kultura, edukacja*, t. 2. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.

Reut M. 1995

Wolność i samorozumienie (perspektywa hermeneutyczna). W: M. Reut (red.): *Człowiek, kultura, edukacja*, t. 2, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.

Savage R. E., Perlmutter L. C., Monthy R. A. 1979

Effect of Reduction in the Amount of Choice and the Perception of Control, London – New York.

Special Issue... 1979

Special Issue on Curriculum Development in the Era of Rapid Change. Revamping the Non-technical Part of Curriculum. IEEE. „Transaction of Education”, nr 2.

Straś-Romanowska M. 1995

Problem podmiotowości w wychowaniu na tle personalistycznej wizji człowieka. W: M. Reut (red.): *Człowiek, kultura, edukacja*, t. 1. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.

Wankowski J. 1986

Study Assistance Service in a British University. Birmingham.

Wójcicka M. 1992

Spółeczne aspekty zawodu inżyniera. Warszawa: PWN.

Wójcicka M. 1997

Zewnętrzne i wewnętrzne mechanizmy zapewniania jakości kształcenia: zarys problematyki. W: M. Wójcicka (red.): *Zapewnianie jakości kształcenia. Wprowadzenie do samooceny.* Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.