

Ewa Skibińska

<https://orcid.org/0000-0002-5325-6507>

Uniwersytet Warszawski

Strategie edukacyjne dorosłych (na przykładzie studentów studiów niestacjonarnych Wydziału Pedagogicznego UW)*

Educational strategies of adults
(a case study of part-time students at the Faculty
of Education, University of Warsaw)

Streszczenie. Artykuł zawiera omówienie badań empirycznych dotyczących strategii edukacyjnych, tj. sposobów działania związanych z uczeniem się, jakie stosują studenci studiów niestacjonarnych. Przedmiotem szczególnego zainteresowania są dwa aspekty strategii edukacyjnych studentów: uczenie się w perspektywie planów życiowych oraz elementy indywidualnego procesu uczenia się, tj. cele kształcenia, preferowane treści kształcenia, faworyzowane metody uczenia się, trudności związane z uczeniem się. Stosowane przez studentów strategie scharakteryzowano, mając na uwadze cechy charakterystyczne strategii defensywnej (obronnej, pasywnej) i ofensywnej (aktywnej). Przeprowadzone badania prowadzą do wniosku, że 53,3% badanych studentów częściej stosuje strategie defensywne, a 46,7% – ofensywne.

Słowa kluczowe: edukacja akademicka, strategie edukacyjne, edukacja całościowa

* Artykuł opublikowany pierwotnie w: „Rocznik Andragogiczny” 2001, s. 163–176. W niniejszym tekście dokonano skrótów, aby wyeksponować prezentację wyników badania empirycznego.

Abstract. This article presents an empirical study focusing on the educational strategies, or learning methods, employed by part-time students. The study centres on two aspects of students' educational strategies: learning within the context of life plans and the components of individual learning processes. These components include learning goals, preferred learning content, favoured learning methods, and encountered learning difficulties. The strategies employed by students are classified considering defensive (passive) and offensive strategies (active). The findings of the conducted study lead to the conclusion that 53.3% of the surveyed students tend to adopt defensive strategies, while 46.7% lean towards offensive strategies.

Keywords: academic education, educational strategies, lifelong learning

W niniejszym artykule przedmiotem zainteresowania jest fragment edukacji dorosłych, ograniczony do wybranych kilku aspektów funkcjonowania dorosłych w roli studentów uczących się w trybie niestacjonarnym. Przyjrzenie się wybieranym przez studentów sposobom działania – preferowanym strategiom – pozwoli dostrzec zarysowujące się tendencje zmian dotyczące uczenia się dorosłych w perspektywie całego życia oraz w perspektywie „tu i teraz” – w aktualnej sytuacji, w jakiej znajduje się uczący podmiot.

Pojęcie strategii można odnaleźć w aparaturze pojęciowej wielu dyscyplin naukowych, jednakże najbardziej zadomowiło się w latach 90. w różnych obszarach teorii organizacji i zarządzania, gdzie mówi się m.in. o strategiach personalnych, zarządzaniu strategicznym, planowaniu strategicznym, myśleniu strategicznym, wyborze strategicznym, strategiach przedsiębiorstwa itp. W pedagogice pisze się o strategiach kształcenia, strategiach samokształcenia, strategiach doskonalenia, strategiach samowychowania i wreszcie strategiach oświaty dorosłych. Jako wyraz wykorzystywania określonej strategii traktuje się sposób nauczania i reformy oświatowe (Skrzypczak, 1991).

Strategia jest tu zatem rozumiana jako uświadamiany bądź nieuświadamiany sposób działania przyjęty przez studentów studiów zaocznych, związany z podstawowym obszarem pełnienia roli studenta – z uczeniem się. Elementami tak rozumianej strategii są:

- cele, jakie studenci spodziewają się osiągnąć poprzez ukończenie studiów (celom tym podporządkowana jest każda indywidualna strategia);
- zaplanowany sposób ich zrealizowania, uwzględniający wykorzystanie własnych możliwości (zasobów) oraz możliwości uczelni (np. oferowanych przez nią metod nauczania), preferencje studentów w tym zakresie;
- relacje studentów z tzw. otoczeniem, które może ułatwiać osiągnięcie sukcesów w uczeniu się (np. wspierająca rodzina) lub być źródłem trudności.

Strategie te będę nazywać w niniejszym artykule strategiami edukacyjnymi studentów. Przedmiotem szczególnego zainteresowania będą dwa aspekty strategii edukacyjnych studentów:

1. planowanie uczenia się w perspektywie planów życiowych oraz
2. elementy indywidualnego procesu uczenia się.

Ze względu na specyfikę sytuacji uczenia się pozostałe elementy strategii wymieniane i analizowane przez teoretyków organizacji i zarządzania, niemające jednak związku z uczeniem się, nie będą brane pod uwagę (np. „biznes”, przewaga konkurencyjna, grupy interesów).

W teorii organizacji i zarządzania można spotkać różne klasyfikacje strategii, ale jak pisze Józef Penc (1998, s. 195): „Generalnie wyróżnia się dwa ich rodzaje: strategie ofensywne i strategie defensywne”. Odwołując się do ich charakterystyki w teorii organizacji i zarządzania, można podjąć próbę opisaną defensywnej (obronnej, pasywnej) i ofensywnej (aktywnej) strategii edukacyjnej studentów.

Na podstawie zgromadzonego materiału (uzyskanych danych) wyznacznikami zachowań defensywnych są:

- postawa obserwatora zajęć dydaktycznych,
- preferowanie mniej aktywnych metod nauczania (np. podających),
- korzystanie z „gotowych” informacji aniżeli ich poszukiwanie,
- nastawienie na treści ściśle związane z wykonywaną pracą zawodową,
- rezygnacja z uczenia się w przypadku pojawienia się trudności,
- koncentracja na jednej formie aktywności edukacyjnej,
- brak planów związanych z uczeniem się po ukończeniu studiów.

O zachowaniach ofensywnych zaś świadczyłyby:

- postawa aktywnego uczestnika zajęć,
- preferowanie aktywnych metod nauczania,

- samodzielne poszukiwanie informacji,
- nastawienie na treści poszerzające wiedzę,
- pokonywanie pojawiających się trudności,
- różne formy aktywności edukacyjnej,
- chęć dalszego uczenia się po ukończeniu studiów.

Na pytanie o stosowanie przez studentów strategii spróbuję odpowiedzieć na podstawie przeprowadzonych badań ankietowych na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Kwestionariusz ankiety wypełniło 105 studentów: trzeciego roku pięcioletnich niestacjonarnych studiów magisterskich (46 osób) i drugiego roku dwuletnich niestacjonarnych studiów magisterskich (59 osób). Zostali oni wybrani ze względu na posiadane doświadczenie w uczeniu się.

Zestawienie cech badanych studentów:

Płeć: kobiety – 99; mężczyźni: 6.

Miejsce zamieszkania: Warszawa: 63 os.; inne duże miasto: 8 os.; małe miasto: 23 os.; wieś: 11 os.

Wiek: do 25. r.ż.: 49 os.; 26–30 lat: 25 os.; 31–35 lat: 19 os.; 36–40 lat: 6 os.; powyżej 41 lat: 6 os.; brak danych: 1 os.

Rozpoczęcie studiów: bezpośrednio po maturze: 30 os.; 1 rok po maturze: 13 os.; 2–5 lat po maturze: 30 os.; 6–10 lat po maturze: 11 os.; 11–20 lat po maturze: 9 os.; powyżej 20 lat po maturze: 2 os.; 1–3 lat po absolutorium: 4 os.; powyżej 20 lat po absolutorium: 2 os.; brak danych: 4 os.

Staż pracy: brak: 12 os.; 1–3 lata: 32 os.; 4–6 lat: 30 os.; 7–10 lat: 7 os.; 11–15 lat: 12 os.; 16–20 lat: 5 os.; powyżej 20 lat: 4 os.; brak danych: 3 os.

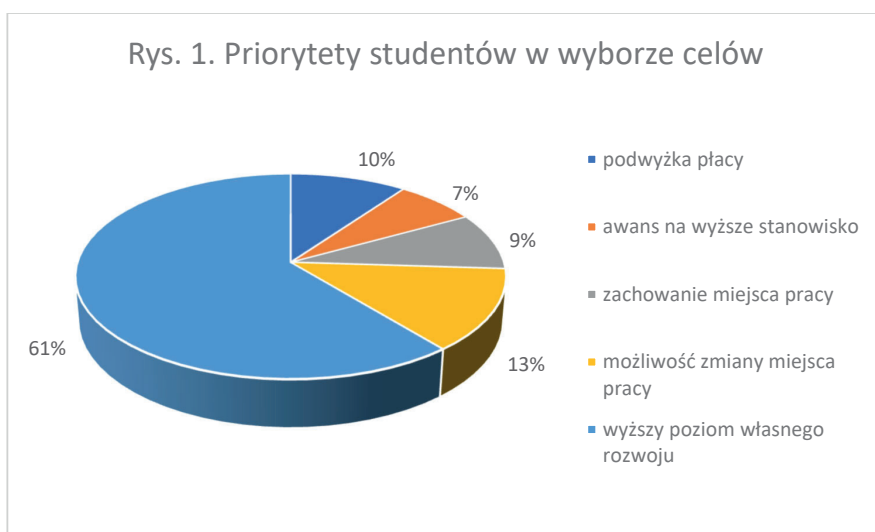
Zawód: zawód nauczyciela: 40 os.; inny zawód: 54 os.; bez zawodu: 11 os.

Pierwszym i podstawowym elementem strategii wyznaczającym wszelkie działania edukacyjne studenta jest cel studiowania. Celem każdego studenta (można go nazwać celem doraźnym, krótkoterminowym) jest ukończenie studiów. Cel ten jednak stanowi środek służący realizacji innego ważnego dla studiującego celu, który można określić jako cel perspekty-

wiczny. Ukończenie studiów jest zatem środkiem do osiągnięcia czegoś ważnego dla studenta, m.in.:

- podwyżki płacy,
- awansu na wyższe stanowisko,
- zachowania lub zmiany miejsca pracy,
- wyższego poziomu własnego rozwoju.

Najwięcej osób (61%) na pierwszej pozycji wskazuje „wyższy poziom własnego rozwoju”, na drugim miejscu sytuuje ten cel 10 osób (10%), na trzecim – 7 osób (6,7%). Interesujący jest fakt, że spośród 64 osób, które umiejscowiły go na pierwszej pozycji, aż 27 (25,7%) wskazało wyłącznie ten cel.



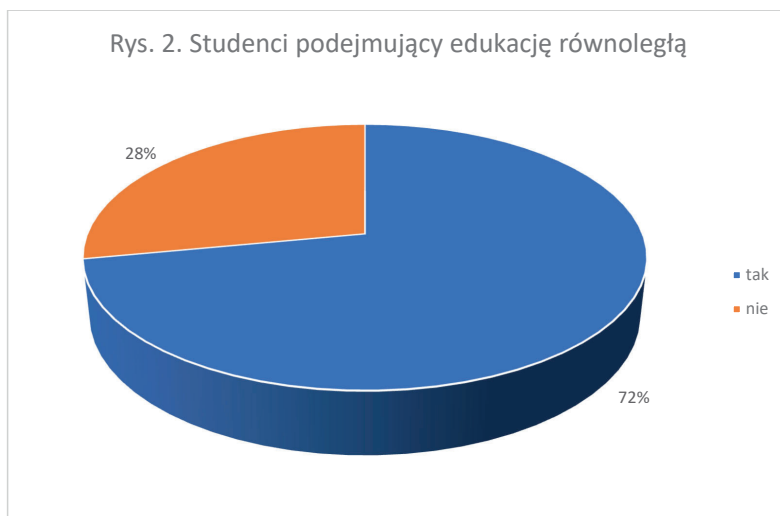
Źródło: badania własne.

Znaczący jest fakt, że wbrew potocznym opiniom tylko 9 osób na pierwszym miejscu wśród ważnych dla siebie celów wymienia zachowanie miejsca pracy. Zatem zaledwie 9% studentów uczy się, chcąc uniknąć w przyszłości tego negatywnego zdarzenia. Ich studiowanie zostało wymuszone przez zewnętrzne okoliczności. Na drugiej pozycji cel ten umieściło również niewiele osób, bo tylko 7 (6,7%). Niewiele osób liczy też przede wszystkim

na podwyżkę płacy (11 respondentów, czyli 7,3%), na drugim miejscu sytuuje ten cel 20 osób (19%). Awans na wyższe stanowisko jest najważniejszy dla 7 osób (6,7%), dla 12 (11,42%) jest istotny w drugiej kolejności. Studia jako szansa zmiany miejsca pracy są ważne dla 14 osób (13,3%), na drugim miejscu sytuuje je 15 osób (14,3%). Godny uwagi jest fakt, że z tej drugiej grupy 13 osób na pierwszym miejscu jako swój cel podaje osiągnięcie wyższego poziomu własnego rozwoju. Może zatem zmianę pracy postrzegają jako kolejny czynnik stymulujący rozwój?

Wybory dokonane przez studentów w zakresie indywidualnych celów kształcenia wskazują być może na dokonującą się zmianę w zakresie wartości, które są dla nich ważne i które uczenie się pozwala im urzeczywistnić.

Ze względu na cel badania studenci prezentują najczęściej orientację osobistą. Jednakże niżej zaprezentowane dane pozwalają wnioskować, że równie ważna jest dla nich orientacja zawodowa. Można to zauważyć, analizując równoległe formy kształcenia czy preferowane treści*. Okazuje się, że studiowanie nie jest jedyną formą edukacji badanych studentów.



Źródło: badania własne.

* Wyróżnia się cztery ogólne orientacje studentów ze względu na cel uczenia: akademicką, zawodową, osobistą i społeczną (Pachociński, 1998, s. 209).

72% badanych (76 osób) uczy się: na kursach doskonalących w zawodzie (49 osób, czyli 46,7%), podejmuje samokształcenie w związku z wykonywaną pracą (38 osób – 36,2%), zdobywa wiedzę pozazawodową (24 osoby – 28,9%), uczy się języków obcych (10 osób – 9,5%), obsługi komputera (2 osoby).

Ponad dwie trzecie badanych deklaruje, że po ukończeniu studiów zdecydowanie chce się nadal uczyć (69 osób, co stanowi 65,7%), a tylko 3 osoby zdecydowanie nie chcą tego robić. Pozostali studenci (33%) nie zastanawiali się nad tym, czy chcieliby nadal uczyć się po ukończeniu studiów.

Duża grupa badanych podejmująca poza studiami równoległe także inne formy uczenia się i równie duża grupa osób zdecydowanych kontynuować naukę po ich ukończeniu wskazuje, zgodnie z przyjętymi wyżej wyznacznikami, na zdecydowanie częstsze stosowanie ofensywnych strategii działania. Korespondują z tym motywy, jakimi kierowali się badani, wybierając uczelnię. Po podjęciu decyzji o studiowaniu, niezależnie od tego, czemu studiowanie miało służyć, musieli podjąć decyzję dotyczącą wyboru uczelni, która w dalszej perspektywie miała być gwarantem osiągnięcia ważnego dla nich celu. (W teorii organizacji i zarządzania byłby to element strategii związany z otoczeniem organizacji, z koniecznością wyboru jak najbardziej korzystnych elementów tego otoczenia). Potencjalni studenci powinni zatem dokonać takiego wyboru, który optymalizuje ich szanse realizacyjne celu. Na ogół o podjęciu decyzji decydował splot korzystnych z ich punktu widzenia czynników. Interesujący jest fakt, że mniej więcej połowa badanych jako najważniejszy powód wybrania studiów na Uniwersytecie Warszawskim podaje dobrą opinię, jaką cieszy się uczelnia (54 osoby, co stanowi 51,4%), a dość znaczna grupa osób – 20% – stwierdza, że studiowanie na tej uczelni było jej marzeniem.

Oceniając proponowane przez uczelnię treści nauczania, 34 studentów stwierdza, że całkowicie im one odpowiadają. Można domniemywać, że spełniają one oczekiwania studentów. Największą liczebnie grupą są studenci tylko częściowo zadowoleni z treści nauczania (68 osób, czyli 67,8% badanych). Argumenty przemawiające za takim stanowiskiem studentów są w zasadzie dwojakiego rodzaju: przewaga teorii nad praktyką i niezgodność z zainteresowaniami, ze zdecydowaną przewagą tych pierwszych.

W jaki sposób wyjaśnić instrumentalną orientację studentów wobec treści nauczania w kontekście deklarowanych przez nich celów? Czy dająca się tu zauważyć sprzeczność jest tylko pozorna?

Być może istotna jest tu perspektywa czasu, jaką respondenci biorą pod uwagę. W dłuższej perspektywie postrzegają studia jako inwestowanie we własny rozwój, w krótszej – jako sposób rozwiązania aktualnych życiowych problemów. Są to w większości młode kobiety u progu kariery zawodowej. Od jakości przygotowania do pracy zależy ich przyszłość.

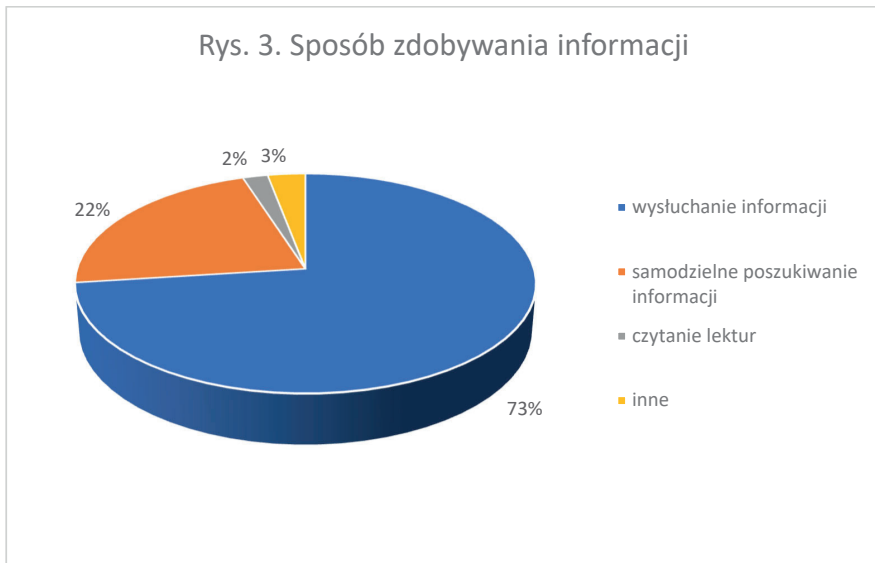
Przyjmując rodzaj (charakter) preferowanych treści nauczania jako wskaźnik strategii edukacyjnych studentów, należy stwierdzić, że w tym zakresie zdecydowana większość badanych stosuje strategię defensywną, preferując treści utylitarne i takich przede wszystkim poszukując.

Zapytani o preferowany sposób uczenia się–nauczania najczęściej wskazują na metody oparte na słowie: dyskusję i wykład. 36 studentom najbardziej odpowiada przedyskutowanie interesujących kwestii, a 31 najchętniej słucha wykładów. Stanowią oni razem 64,4% badanych. 26 studentów (24,8%) najbardziej lubi wykonywać zadania praktyczne. Tylko niewielkiej grupie studentów najbardziej odpowiada samodzielne lub wspólnie z kolegami rozwiązywanie problemów. Stanowią oni 8,6% badanych (9 osób).

Metody praktyczne „[...] prowadzą albo do wyćwiczenia umiejętności, albo do wykonania innych prac, z których wynikają nowe wartości i informacje nieznanne uczącym się wcześniej” (Pólturzycki, 1991, s. 175). Spośród 26 studentów preferujących tę metodę 9 osób łączy ją z dyskusją, 3 – z rozwiązywaniem problemów, 1 – z samodzielną pracą polegającą na szukaniu potrzebnych wiadomości dzięki uzyskanym na zajęciach wskazówkom.

Niepokoić może fakt, że tylko 9 badanych preferuje rozwiązywanie problemów, ponieważ to metody problemowe służą wszechstronnemu rozwojowi osobowości, „sprzyjają rozwinięciu zdolności poznawczych, kształtowaniu zdolności obserwacji oraz samodzielności myślenia” (tamże, s. 169). Trzy osoby poza tą metodą lubią także dyskusję, 2 – wykonywanie praktycznych czynności, 1 – słuchanie wykładu.

Można zaryzykować stwierdzenie, że studenci preferują te metody uczenia się–nauczania, które wymagają od nich umiarkowanej aktywności. Ich wybory wskazywałyby na stosowanie w tym względzie chętniej strategii defensywnych. Również w zakresie sposobu zdobywania informacji studenci stosują strategię defensywną.

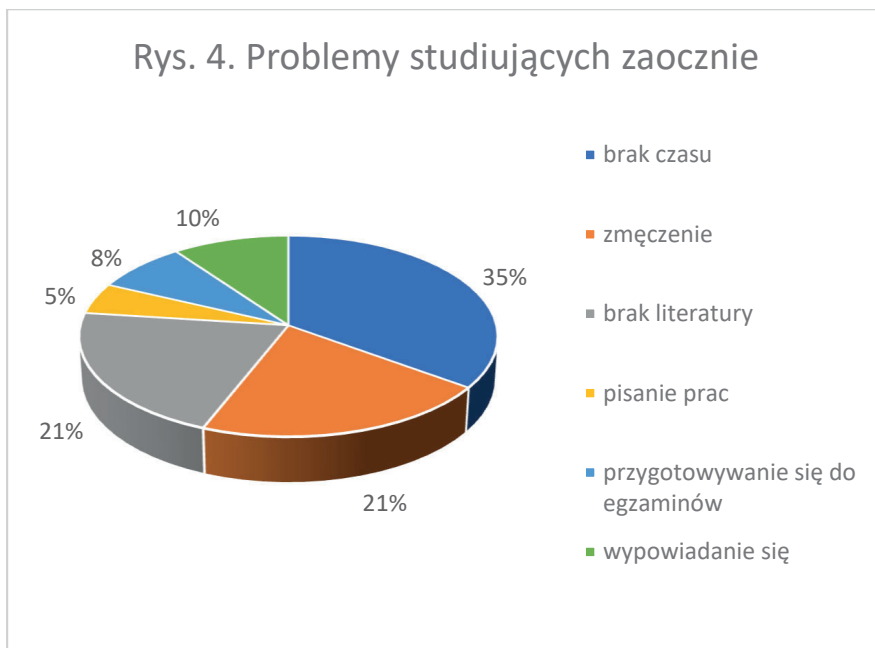


Źródło: badania własne.

Sposób najbardziej odpowiadający zdecydowanej większości badanych studentów to wysłuchanie informacji podanych przez prowadzącego zajęcia także podczas ćwiczeń, które jak wiadomo, powinny pełnić inną funkcję. Ten sposób otrzymywania wiadomości wybiera 77 osób (73%), samodzielne ich poszukiwanie – 23 osoby (22%), 2 – czytanie lektur podanych przez wykładowców, po 1 – korzystanie z notatek kolegów, otrzymywanie gotowych materiałów, wspólna praca nad zagadnieniami. Trzeba jednakże odnotować, że wśród 77 osób, które najchętniej słuchałyby prowadzących zajęcia nauczycieli akademickich, 28 studentów (26,7%) na drugim miejscu wymienia samodzielne poszukiwanie wiedzy.

Zachowanie studentów podczas zajęć, które pozwalają na własną aktywność, jest dość zróżnicowane, z tendencją do zachowań bardziej biernych niż aktywnych: 65 studentów (62%) przyjmuje pozycję obserwatora i uważnego słuchacza, 38 (36,2%) – aktywnego uczestnika, często wypowiadającego się. Z pierwszej grupy 19 studentów czasami także włącza się aktywnie do zajęć, natomiast z grupy drugiej – 17 przyjmuje rolę obserwatora. Jedna osoba uzależnia swój udział od zainteresowania tematem zajęć. Większość studentów woli zatem być obserwatorami niż aktywnymi

uczestnikami. Preferowana przez nich strategia jest w większości przypadków defensywna.



Źródło: badania własne.

Mapa trudności, które pojawiają się w toku studiów, jest dość różnorodna. Jednak to, co sprawia studentom najczęściej kłopotów, nie dotyczy bezpośrednio samego procesu uczenia się. Najwięcej trudności wiąże się z wygospodarowaniem czasu na naukę (35% badanych – 36 osób), koniecznością radzenia sobie z własnym zmęczeniem i zdobywaniem potrzebnej literatury (po 21% – 22 osoby). Znacznie rzadziej podstawowymi trudnościami są: przygotowywanie prac pisemnych (5% – 5 osób), przygotowywanie się do egzaminów (8% – 8 osób), wypowiedanie własnego zdania (10% – 10 osób). Jednej osobie najwięcej trudności nastręcza pogodzenie pisania pracy magisterskiej ze zdawaniem egzaminów. 64 respondentów powieździało, w jaki sposób próbują pokonywać te trudności. Trudności z dostę-

pem do literatury pokonują, korzystając z czytelni, szukając książek w różnych bibliotekach, pożyczając je od znajomych studiujących na innych uczelniach, korzystając z notatek lub ksero kolegów, robiąc sobie ksero potrzebnych tekstów.

Czas na naukę starają się sobie najczęściej wygospodarować poprzez zmianę organizacji swoich zajęć („rezygnuję z wielu innych zajęć”, „planuję sztywne terminy, w których będę intensywniej się uczył”, „przymuszam się do planowania i skrupulatności”, „planuję sobie czas”, „rezygnacja z przyjemności typu rozrywka”), angażując swoją rodzinę („dzielę obowiązki domowe na wszystkich domowników. Wspólnie ustalamy grafik, aby każdy mógł sprostać obowiązkom, których się podjął”, „staram się wszystkie zajęcia dokładnie planować. Dużo pomaga mi pozytywne nastawienie rodziny i jej pomoc”, „zatrudniam rodzinę do opieki nad dziećmi”). Wykorzystują różne miejsca i czas na naukę („uczę się np. w autobusie – długie dojazdy”, „uczę się wieczorami”, „niedziele i święta”, „uczę się po nocach”). Niektórzy przeznaczają swój urlop wypoczynkowy na naukę („korzystam z urlopu wypoczynkowego lub uczę się w nocy”). Z własnym zmęczeniem radzą sobie w sposób mniej lub bardziej racjonalny („dwa piwa przed snem”, „śpię w dzień, piję kawę”, „sen, spacer, literatura, muzyka”, „relaks, słuchanie muzyki”, „pracuję nad sobą”, „staram się na bieżąco sporządzać notatki i czytać lektury”).

Trudności z przygotowywaniem prac pisemnych mają zapewne różny charakter i stąd różne sposoby działania: „długo myślę, przerabiam materiał tak, by mi się wszystko wyklarowało”, „mobilizuję się i piszę”, „piszę prace, zarywając sen i rezygnując z wszelkich rozrywek”, „dzielę czas na naukę doegzaminów i pisanie pracy”.

Poza koniecznością merytorycznego przygotowywania się do egzaminów studenci muszą radzić sobie z lękiem egzaminacyjnym („próbuję przetłumaczyć sobie, że przecież wszystko umiem, a egzaminatorzy zawsze stwarzają miłą atmosferę”). Lęk przed wypowiedaniem swojego zdania publicznie studentka stara się pokonać w podobny sposób, wpływając na swoje nastawienie do czekającej ją sytuacji („staram się uświadomić sobie, że jestem przygotowana do zajęć, że to, co powiem, spotka się z aprobatą, a nie z krytyką”). Są także studenci, którzy wobec pojawiających się problemów prezentują postawę rezygnacji: „wcale nie próbuję”, „z wypowiedaniem własnego zdania już nie walczę, nie potrafię tego robić bez ogromnego zdenerwowania, unikam tego”.

Podsumowując rozważania dotyczące stosowanych przez badanych studentów studiów zaocznych strategii edukacyjnych, trzeba stwierdzić, że poza jednym wyjątkiem żaden z respondentów nie posługuje się „czystą” strategią defensywną bądź ofensywną. Posługują się różnymi strategiami, przy czym 54 osoby (53,3% badanych) częściej stosują strategie defensywne, a 49 osób (46,7% badanych) – ofensywne.

Nauczenie się stosowania podejścia strategicznego wobec edukacji Dirk van Damme (200, s. 55) traktuje jako jedno z ważniejszych biograficznych zadań rozwojowych człowieka. Zwraca uwagę na dwa elementy tworzące tę kompetencję: posiadanie własnej tożsamości i związaną z tym umiejętność samokontroli oraz umiejętność planowania. Dzięki temu jednostka zyskuje przekonanie o możliwości wywierania wpływu, o możliwości kontroli czasu i środowiska. Jest zdolna do formułowania długoterminowych programów działania jako reakcji na różnego rodzaju wyzwania związane z edukacją oraz potrafi przekształcać zewnętrzne naciski we własne zachowania strategiczne.

Bibliografia

- Damme van D. (2000), *Adult learning as strategic behaviour and strategic learning as competence*, [w:] P. Alheit, J. Beck, E. Kammler, R. Taylor, H.S. Olsen (red.), *Lifelong learning inside and outside schools*, Roskilde University, Universität Bremen, Leeds University.
- Ledzińska M. (2000), *Uczenie się wykraczające poza rolkowanie*, [w:] R. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańsk.
- Pachociński R. (1998), *Andragogika w wymiarze międzynarodowym*, Warszawa.
- Penc J. (1998), *Zarządzanie dla przyszłości. Twórcze kierowanie firmą*, Kraków.
- Pólturzycki J. (1991), *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa.
- Pólturzycki J. (1994), *Akademicka edukacja dorosłych*, Warszawa.
- Skrzypczak J. (red.), *Strategie kształcenia dorosłych*, „Studia Pedagogiczne”, t. 57.