

Lech Górniak
gorniakl@uek.krakow.pl
Katedra Psychologii i Dydaktyki
Uniwersytet Ekonomiczny
Kraków
Edyta Nowak-Żółty
edanowa@gmail.com
Kolegium Nauczycielskie
Bielsko-Biała

Czynniki specyficzne i niespecyficzne w ocenie skuteczności kształcenia z wykorzystaniem tutoringu i e-learningu

Wprowadzenie – ogólne pojęcie skuteczności a skuteczność w dydaktyce

Z prakseologicznego punktu widzenia, skuteczność¹ jest jedną z postaci (walorów) sprawności działania. Wg T. Kotarbińskiego, *skutecznym nazywamy takie działanie, które prowadzi do skutku rozumianego jako cel* [Kotarbiński, 1965, s.102]. Za warunek skuteczności uważa się intensywność działań, wyrażającą się w nasileniu bądź zagęszczeniu w czasie i przestrzeni. Skuteczność działań ma być mierzalna, czyli w zależności od poziomu osiągnięcia danego celu, powinno się dać wyznaczyć jej stopień [Kotarbiński, 1965, s. 33]. Aby mówić o stopniu realizacji dowolnej czynności, niezbędne staje się przyjęcie przekonujących kryteriów.

W dziedzinie humanistyki stykamy się ze szczególnym problemem związanym z pojęciem skuteczności, przede wszystkim ze względu na trudność w określeniu jednoznacznych jej kryteriów. Naszym zdaniem, obszar edukacji (kształcenia) nie jest tutaj wyjątkiem, mimo iż istnieje w szkolnictwie system liczbowej – czyli, jak mogłoby się wydawać – najbardziej stopniowalnej oceny stanu wiedzy nabywanej przez uczących się.

Nasuwa się tutaj pytanie o powiązanie takiego stawiania wymagań z potrzebami praktycznymi, których zaspokojenie – przynajmniej w intuicyjnym rozumieniu – ma zapewnić powszechna edukacja. Czy warto angażować siły i zasoby czasowe studenta (oraz kadry akademickiej) w działania nieprzynoszące efektu, który przełożyłby się na skuteczniejsze zaspokajanie potrzeb praktycznych, pojawiających się, gdy absolwent rozpocznie działalność zawodową?

Skuteczność specyficzna i niespecyficzna

Kontynuując wcześniejszy wątek, dotyczący kryteriów oceny skuteczności w edukacji, wróćmy do kwestii ogólnych, wynikających ze sposobu jej definiowania. Nasuwają się tutaj dwa pytania: o cel kształcenia oraz o działania do niego prowadzące.

Misja Szkolnictwa Wyższego, sformułowana w 2009 roku w raporcie „Misja, wizja i cele strategiczne szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020 roku”

przygotowanym przez firmę Ernst & Young Business Advisory oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, w odniesieniu do celów kształcenia brzmi następująco:

- (1) rozwijanie osobowości studentów, wyrabianie umiejętności samodzielnego zdobywania i uzupełniania wiedzy przez całe życie oraz krytycznego myślenia;
- (2) pobudzanie kreatywności, wyposażanie w wiedzę i umiejętności korzystania z nowoczesnych technik, pozwalających na świadome i sprawne funkcjonowanie w złożonym świecie;
- (3) wyrabianie umiejętności współpracy opartej na wzajemnym zaufaniu oraz umiejętności kierowania pracą zespołową;
- (4) wyrabianie umiejętności dostosowywania się do zmian zachodzących na rynku pracy;
- (5) kształtowanie racjonalnych, etycznych i zaangażowanych postaw obywatelskich;
- (6) wyrabianie otwartości na świat i wrażliwości na kulturę;
- (7) wyrabianie wrażliwości na środowisko naturalne.

Jak można zauważyć, w powyższym zestawieniu występują dwa rodzaje celów, wyraźnie różniące się od siebie. Cel oznaczony numerem (2) ma charakter praktyczny i dotyczy przede wszystkim wiedzy i umiejętności oraz ich zastosowania we współczesnym świecie. Natomiast cele (1) oraz od (3) do (7) obejmują działania, które mają prowadzić do rozwijania kompetencji innego rodzaju, kojarzących się raczej z dojrzałym funkcjonowaniem społecznym. Wielość tych ostatnich może świadczyć o ich dużym znaczeniu w procesie kształcenia.

Zacznijmy od studium przypadku. Otóż, pewna polska uczelnia z wieloletnimi tradycjami, wymaga od reaktywującego się na trzeci rok studenta studiów licencjackich, aby zdał różnice programowe. Nie byłoby w tym nic dziwnego, ale w przypadku występującego tutaj przedmiotu – chodzi o technologię informacyjną – pojawia się pewien problem. Zakres tegoż przedmiotu obejmuje dwie dziedziny: wykorzystanie edytorów tekstów i programów do tworzenia prezentacji oraz obsługę i wykorzystywanie uczelnianych baz danych. Jako, że student ten właśnie kończy pisanie pracy licencjackiej, korzystając – oczywiście – w związku z tym w sposób zaawansowany z edytora tekstów, a w trakcie studiów przygotowywał niejedną prezentację w wersji elektronicznej, wymóg odnośnie pierwszej dziedziny wydaje się – delikatnie mówiąc – niekonieczny. Przygotowując swoją pracę, student ten korzystał również z uczelnianych baz danych, z których – co więcej – nie będzie mógł korzystać po ukończeniu studiów. Na wyżej opisane okoliczności nakłada się jeszcze kwestia doświadczenia informatycznego współczesnego młodego pokolenia, które zapoznawało się z technologiami i narzędziami wyszukiwania informacji od wczesnego dzieciństwa.

Takie nieelastyczne i „nieżyciowe” stawianie wymagań stoi w wyraźnej sprzeczności z duchem przedstawionej wyżej Misji. Nie ma ono bowiem nic wspólnego ani z racjonalnością, ani z podążeniem za zmianami, ani z rozwojem osobowości studenta.

Naszym zdaniem, aby właściwie prowadzić rozważania o skuteczności, w tym miejscu konieczne staje się następujące, ważne rozróżnienie, a mianowicie – na specyficzne i niespecyficzne skutki nauczania.

We współczesnej wersji nauczania cała wiedza, co do której istnieje oczekiwanie, że „zostanie przekazana” uczniom bądź studentom, podzielona jest na tzw. przedmioty, czyli wyodrębnione jej obszary, które mają z założenia korespondować z dyscyplinami nauki, jak

np. geografia, język polski, ekonomia czy matematyka. W ramach każdego z przedmiotów istnieje określony zakres specjalistycznych informacji, które uczeń powinien zapamiętać i umieć wykazać to podczas sprawdzianów². Wykazanie przez ucznia, że posiada tę właśnie wiedzę jest – w rozumieniu tradycyjnym – oczekiwanym skutkiem nauczania. Skutek ten nazywamy *specyficznym*, ze względu na jego bezpośredni związek z przyswajaniem konkretnych treści nauczania. Jest on mierzalny na podstawie przyjętych kryteriów oceny i przy wykorzystaniu odpowiednich metod kontrolnych, którymi w ostatnim czasie są głównie testy wiedzy.

Z drugiej strony – wracając do głównego celu społecznego, zaakcentowanego w cytowanej Misji Szkolnictwa Wyższego, zauważamy, że dotyczy on w zasadzie właściwego pełnienia ról społecznych, odpowiadających specyfice poziomemu cywilizacyjnemu i zajmowanej pozycji w społeczeństwie.

Patrząc z tej perspektywy – zawsze istnieje w takim przekazie konieczność powiązania czynnika „dostarczania wiedzy” z czynnikami celowości, sensowności i sprawności społecznej, stanowiącymi praktyczne „łączniki” pomiędzy wiedzą a działaniem zbiorowym [por. Pfeffer, Sutton, 2002, s. 7-9]³. I co jest bardzo ważne z punktu widzenia wyżej wspomnianego celu – przekształcanie tego łącznika – będącego w istocie pewnym rodzajem umiejętności, czy kompetencji społecznych – stosownie do zmieniających się potrzeb i wymagań życia społecznego. Ten właśnie element edukacji każdego nowego pokolenia nazywamy *skutkiem niespecyficznym*, a stopień jego osiągnięcia w procesie kształcenia – *skutecznością niespecyficzną*.

We współczesnym świecie, powszechna i całościowa edukacja, obejmująca dwa rodzaje wymienionych wyżej następstw – skutki specyficzne i niespecyficzne – jest niezwykle ważnym elementem kultury i rozwoju cywilizacji. Każde państwo przeznaczając wielkie nakłady finansowe na ten aspekt funkcjonowania. Zasadnym w takich okolicznościach pytaniem pozostaje – mówiąc językiem ekonomicznym – jaki jest „zwrot” z tych nakładów? Słowo „zwrot” umieszczamy w cudzysłowie, gdyż – w przypadku rozważań na temat efektywności nauczania – kryje się za nim, w odróżnieniu od jego roli w ekonomii, kilka różnych znaczeń.

Tutoring jako forma dialogowego nabywania wiedzy i rozwijania kompetencji społecznych

Metody nauczania, które obecnie uważa się za podstawowy sposób postępowania w tutoring, mają swe korzenie w starożytnej Grecji. Rozmowy oparte na inspirujących pytaniach już w V wieku przed naszą erą prowadził ze swoimi uczniami Sokrates. Nie cenił on podawania gotowej wiedzy, czyli takiego nauczania, które nie wymaga od uczącego się wysokiego zaangażowania. Zdaniem tego greckiego myśliciela, nauczyciel powinien prowadzić z uczącym się taki dialog, który pobudza go do wysiłku intelektualnego połączonego z przeżyciami emocjonalnymi, co stanowi ważny czynnik wywołujący wewnętrzną motywację do nauki.

Metoda dialogu sokratejskiego polega na tym, że osoba nauczająca stawia przed uczniem szereg pytań, które pozwalają na samodzielne dotarcie do informacji i znaczeń dotychczas mu niedostępnych. Zatem poznanie zachodzi poprzez aktywne działanie

studenta – nie jest wynikiem otrzymania wiedzy z zewnątrz. Pytania, które stawia nauczyciel powinny być starannie wyselekcjonowane i przemyślane, a uczeń powinien mieć szansę na zweryfikowanie swojej wiedzy i przekonań na dany temat. Tak prowadzone nauczanie pozwala na dostrzeżenie i odkrycie przez ucznia wielu możliwych rozwiązań właściwych dla danej sytuacji. Nauczanie metodą dialogów sokratejskich wymaga od obu stron umiejętności dyskusji, aktywnego słuchania, umiejętnego stawiania pytań, a także podsumowania.

Współczesna metoda tutoringu wykorzystywana jest zarówno w kształceniu uniwersyteckim⁴, jak i w szkołach średnich i podstawowych. Słowo „tutor” (łac. opiekun) wg internetowego *Słownika języka polskiego* ma dwa znaczenia: (1) pracownik uniwersytetu lub innej szkoły, czuwający nad przebiegiem studiów studentów, kształcących się w indywidualnym trybie; (2) [dawniej] prywatny nauczyciel lub korepetytor. „Tutoring” w dosłownym znaczeniu to douczanie, udzielanie pomocy w odrabianiu lekcji.

Tutoring we współczesnym rozumieniu jest więc zindywidualizowaną metodą edukacji i opiera się na bezpośrednim spotkaniu nauczyciela z uczniem. Patrząc z punktu widzenia skuteczności nauczania, warto zwrócić uwagę na akcent, jaki położony jest w przypadku tutoringu na rozwój społeczny. Traktuje się go jako sytuację rozwoju osobistego i poznawczego ucznia. Jak uważają Budzyński i in. [*Tutoring w szkole...*, 2009], *tutoring jest najczęściej długofalowym (obejmującym co najmniej jeden semestr) procesem współpracy, nakierowanym na integralny – obejmujący wiedzę, umiejętności i postawy⁵ – rozwój podopiecznego.*

Tutorzy mają za zadanie znaleźć w każdym uczniu zestaw pozytywnych cech, które warto rozwijać, wspólnie z nim zaplanować jego rozwój, a następnie towarzyszyć w tym rozwoju. To powinno stanowić podstawę jego pracy. Taki nauczyciel jest kimś w rodzaju mistrza, przewodnika, uważnie podchodzi do wyników pracy ucznia, motywuje do długotrwałej współpracy. Ma dawać to, czego zwykle nie mogą zapewnić masowe systemy edukacji – uważność na konkretnego ucznia, czyli indywidualne podejście do nabywania wiedzy połączone z rozwojem społecznym ucznia. W tutoringu liczy się również zrównoważenie pomiędzy wyrozumiałością a konsekwencją [*Tutoring w szkole...*, 2009, s. 17], co oznacza z jednej strony – nierestrykcyjne traktowanie błędów i niedoskonałości, z drugiej – rygor w konsekwentnym dążeniu do rozwojowych zmian podopiecznego.

W tutoringu dostrzegany jest też element debaty pomiędzy tutorem a uczniem, do której student przygotowuje się poprzez lektury, samodzielną pracę z tekstem oraz eseje samodzielnie pisane, następnie recenzowane i omawiane w trakcie spotkań z tutorem [*Tutoring w szkole...*, 2009, s. 20].

Tutoring akademicki na wielu światowych uczelniach wykorzystywany jest w nauczaniu problemowym (niestety na polskich uczelniach jest on wciąż rzadkością⁶). System tutorsko-kursowy polega na tym, że niewielkie grupy studentów pracują nad rozwiązywaniem konkretnych problemów pod opieką nauczyciela-tutora i gdzie duże znaczenie mają zajęcia praktyczne. Podstawową formą pracy jest tutorial, czyli cotygodniowe, trwające 60 minut spotkanie profesora z jednym, dwoma lub (rzadziej) trzema studentami. Na początku spotkania student czyta swój esej, który następnie staje się przedmiotem dyskusji. Jak wynika z moich doświadczeń tutorskich – od 8 do 12 tutoriali

jest normą dla opanowania jednego przedmiotu [Pelczyński, 2007, s. 32] i przygotowania studenta do końcowego pisemnego egzaminu dyplomowego. Oczekuje się jednak od studenta, że przeczyta on podczas wakacji szereg podręczników niezależnie od tutoriali. [op. cit., s. 32].

Istotą nauki w ramach tutoringu są więc indywidualne spotkania nauczyciela i ucznia. Dialog, który towarzyszy spotkaniom musi cechować się wzajemną uwagą, szacunkiem, a uczestnicy spotkania powinni wykazywać się wysokimi umiejętnościami komunikacji interpersonalnej. Społeczny rozwój ucznia wiąże się więc – w przypadku tutoringu – z rozwojem umiejętności bezpośredniego komunikowania się, ale także ze wzmacnianiem jego pewności siebie, poszerzaniem świadomości własnych mocnych i słabych stron oraz wzmacnianiem poczucia odpowiedzialności za własny rozwój.

Współcześnie tutoring, obok mentoringu i coachingu⁷, staje się coraz powszechniej praktykowaną metodą uczenia się, w której szczególny nacisk położony jest na wzmacnianie wszechstronnego rozwoju i poczucia odpowiedzialności za siebie.

W Polsce ukazało się dotychczas niewiele publikacji na temat skuteczności nauczania poprzez tutoring. Wartościowym przykładem systematycznie przeprowadzonych badań efektów tutoringu jest projekt badawczy zrealizowany we wrocławskich gimnazjach i liceach w 2011 roku. Tamtejsze Kolegium Tutorów opublikowało niedawno raport, dotyczący programu *Wsparcie tutoringu we Wrocławskich Gimnazjach nr 3, 8, 16 i 25* realizowanego w latach 2008-2011. Z raportu wynika, że do grudnia 2011 roku we Wrocławiu tutoringiem objętych było 20 gimnazjów i 4 licea. Z grupą 1700 uczniów pracowało 166 tutorów. Celem programu było wspomaganie ucznia w jego rozwoju za pomocą metody tutoringu, co miało się przekładać na lepsze funkcjonowanie dziecka w szkole. W centrum szczególnego zainteresowania autorów programu była konieczność wywołania zmiany w relacji nauczyciel–uczeń, w zakresie opieki szkolnej i działań wychowawczych. Forma pracy z uczniami polegała na wprowadzeniu do każdej klasy, obok wychowawcy, dwóch tutorów i przejęciu przez każdego z nich bezpośredniej opieki nad 10 uczniami. Wychowawca klasy pełnił rolę lidera zespołu tutorów. Zgodnie z programem, na początku pracy każdy tutor spisywał ze swoim podopiecznym kontrakt, czyli plan współpracy obowiązujący w całym semestrze. Tutor miał w założeniu przejąć część zadań wychowawczych, monitorować postępy ucznia w nauce, wspomagać go w stawianiu sobie celów i realizacji planów edukacyjnych. W tym celu, tutorzy spotykali się z uczniami raz w tygodniu oraz odbywali jedno dłuższe spotkanie raz na miesiąc. W raporcie z programu przytoczono wyniki ewaluacji czterech wrocławskich gimnazjów (nr 3, 8, 16, 25). Jej podstawę stanowiły wyniki ewaluacji semestralnej, dane z badań ankietowych, przeprowadzonych wśród uczniów, wyniki sondażu diagnostycznego uczniów i nauczycieli oraz opinie dyrektorów szkół i pedagogów szkolnych z w/w gimnazjów. Autorzy projektu tak oto podsumowują jego efekty:

1. Program wzbogacił systemowe myślenie o szkole, o wartości podejmowanych działań wychowawczych, jak i pozwolił na podjęcie konkretnych działań służących rozwojowi uczniów i doskonaleniu umiejętności wychowawczych nauczycieli. Szczególnie cennym wydaje się uświadomienie sobie wartości, doświadczenie znaczenia i praktykowania

indywidualnych, partnerskich relacji między nauczycielami a uczniami, co istotnie zmienia dotychczasowy obraz gimnazjum i wzmacnia postawy współpracy i zaangażowania.

2. Wysoko zostały ocenione kompetencje tutorów, zarówno jeśli chodzi o budowanie relacji i tworzenie życzliwej i partnerskiej atmosfery, jak i wspieranie ważnych dla osobistego rozwoju uczniów umiejętności, takich jak: artykułowanie swoich potrzeb i zainteresowań, określanie celów, planowanie pracy czy umiejętność podejmowania decyzji. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele oczekują większej swobody i elastyczności w wyborze osób, form i metod pracy. Potrzebują wsparcia w organizacji spotkań i uwzględnienia ich w planach i harmonogramach.

3. Atutem programu jest stosowanie w szkołach różnych rozwiązań organizacyjnych, wśród których najwięcej akceptacji uzyskuje łączenie funkcji wychowawcy i tutora, co pozwala na ujednoczenie działań wychowawczych i nie stawianie w opozycji roli wychowawcy i roli tutora. Uczestnicy programu postulują stopniowe obejmowanie tutoringiem wszystkich klas i uczniów w szkole [*Wsparcie tutoring* ..., 2011, s. 23].

W szczegółowej charakterystyce wyników, cytowani autorzy podkreślają, m.in., że badana grupa, zarówno uczniowie, jak i nauczyciele zgodnie podkreślali wartość indywidualnego kontaktu jako podstawy pracy wychowawczej. 71% badanych (w sumie grupa badana liczyła 102 uczniów) wyraziła, że chętnie spotykała się ze swoim tutorem. Uczniowie Gimnazjów nr 8, 16 oraz 25 proszeni o wymienienie, za co cenią swoich tutorów, podawali następujące cechy: szczerłość, wyrozumiałość, pogodę ducha („bo dzięki tym cechom mogą swobodnie rozmawiać”), chęć pomocy, wrażliwość, opiekuńczość („ponieważ właśnie te cechy są potrzebne, by zrozumieć człowieka”), zainteresowanie uczniem, otwartość, docenianie, życzliwość, akceptację, zrozumienie, mądrość i odpowiedzialność za uczniów. Co więcej, uczniowie stwierdzali, że cenię u swojego tutora to, że zawsze start się mieć dla nich czas. Za wartościowe uznali również lojalność i umiejętność nawiązania kontaktu, a także umiejętność słuchania drugiej osoby, rozmowy, dotrzymywania tajemnicy i opanowanie [op. cit., s. 16].

Deklaracja takich opinii jest świadectwem zarówno dojrzałości ucznia, jak i świadomości doceniania dobrych, międzyludzkich relacji, w tym wypadku relacji między nauczycielem a uczniem. Taka postawa wydaje się być niezwykle cenna u gimnazjalisty, którego lata szkolne zbiegają się z okresem poszukiwania własnej tożsamości, nierzadko z okresem buntu i niezrozumienia świata dorosłych. Autorzy programu uważają, że poprawa relacji, atmosfera akceptacji i współpracy, która wytworzyła się podczas trwania projektu miała istotny wpływ na uzyskanie przez uczniów lepszych wyników w nauce, a nawet na zmniejszenie zachowań agresywnych, wzrost frekwencji czy przedsiębiorczości uczniów, co związane jest z lepszym planowaniem obowiązków i stawianiem sobie celów.

Przedstawiony wyżej zestaw stwierdzonych empirycznie wyników, bez wątplenia dotyczy głównie niespecyficznych skutków nauczania. Mimo, że nauczanie poprzez tutoring jest na pewno bardziej kosztowne niż „masowo” prowadzone wykłady, to jednak koresponduje ono bardzo wyraźnie z wizją przyszłości polskiego szkolnictwa.

Skuteczność e-learningu

Kształcenie na odległość – czego jednym z przykładów jest e-learning – posiada swoją specyfikę i wymusza inne formy pracy niż ma to miejsce w kształceniu tradycyjnym, zakładającym bezpośredni kontakt między osobami nauczającymi a uczącymi się. Tutaj relacja jest budowana za pomocą kontaktu przez sieć komputerową, wprowadzone są inne standardy porozumiewania się, inna jest struktura czasu i tempa uczenia się. Nauczyciele, wykorzystujący ten sposób nauczania pełnią przede wszystkim rolę moderatora i konsultanta.

Wiek XXI cechuje szybkie tempo rozwoju cywilizacji informacyjnej. Postęp naukowo-techniczny powoduje nieustającą potrzebę zdobywania dodatkowych kwalifikacji, a zachodzące zmiany wymuszają na uczniach i studentach konieczność ciągłego poszerzania swojej wiedzy, w celu przystosowania się do zmieniającej się w szybkim tempie rzeczywistości. Różnorodne informacje zalewają ekrany monitorów, docierają do odbiorców z gazet, książek, telewizji, radia, a nawet z telefonów komórkowych. Tylko te jednostki, które są w stanie skutecznie analizować, przetwarzać, a następnie właściwie wykorzystać odpowiednie informacje, mają duże szanse na sukces. W tym gąszczu informacji, osobami poszukującymi rzetelnej wiedzy stają się niezbędni, zaangażowani i doświadczeni znawcy tej – jak można już dzisiaj powiedzieć – dziedziny życia społecznego. Technologie informacyjne to wciąż nowatorskie środki w procesie nauczania, a więc mogą budzić obawy odnoszące się do efektywności procesu nauczania, stąd tak istotne pozostają kwestie rozumienia skuteczności takich metod i możliwości jej badania.

Ciekawych obserwacji związanych z tymi kwestiami dokonano wśród studentów Wydziału Ekonomicznego Uniwersytetu Gdańskiego realizujących w roku akademickim 2010/11 przedmiot makroekonomia. Celem przeprowadzonego studium było zbadanie, jaka kombinacja zajęć tradycyjnych i e-learningu w polskich realiach kształcenia ekonomicznego na poziomie wyższym jest najlepsza pod względem efektywności oraz znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy zastępowanie zajęć tradycyjnych e-learningiem wiąże się w omawianych realiach z istotną zmianą, zauważalną w efektach kształcenia [Bizon, 2012].

Badania przeprowadzono na grupie studentów studiów niestacjonarnych, którzy realizowali przedmiot makroekonomia w roku akademickim 2010/11, na pierwszym roku studiów I stopnia, na Wydziale Ekonomicznym Uniwersytetu Gdańskiego. Badaną grupę stanowili studenci kierunku „Międzynarodowe stosunki gospodarcze” – grupa kontrolna to studenci kierunku „Ekonomia”. Dotychczas opublikowane zostały wyniki wstępnej fazy projektu, gdyż jest on długookresowy i ma zakończyć się w grudniu 2012 roku. Grupa kontrolna uczestniczyła w zajęciach prowadzonych w sposób tradycyjny (bezpośredni), w ramach tych zajęć odbyło się 24 godziny wykładów i 24 godziny ćwiczeń. W grupie badanej kurs makroekonomii podzielono na 4 bloki, różnicując metodę przekazu wiedzy, głównie na godziny wykładu i zajęcia za pośrednictwem platformy e-learningowej, czyli tak zwany blended-learning. We wnioskach badań wykazano, że nie ma statystycznie istotnych różnic w wynikach testów nabytej wiedzy, jak i postrzeganej przez studentów satysfakcji, które byłyby skutkiem stosowania odmiennych sposobów kształcenia: zajęć tradycyjnych i e-learningu. Mimo, że różnice w zmierzonych efektach kształcenia, niezależnie od stosowanych metod, były niewielkie, można zauważyć pewne tendencje. Spośród badanych

sposobów nauczania najskuteczniejsza okazała się forma łącząca zajęcia konwencjonalne, realizowane w pełnym wymiarze, z e-learningiem [op. cit., s. 1].

Do badań nad skutecznością nauczania zdalnego już w 2004 roku włączył się również Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu. Eksperyment pedagogiczny został przeprowadzony w Zakładzie Technologii Kształcenia Instytutu Pedagogiki. Celem eksperymentu było zainicjowanie i przyspieszenie procesu, poprzez który studenci pedagogiki mieli możliwość, nie tylko uczestniczyć w wykładach online za pomocą narzędzi do komunikacji synchronicznej, ale również mogli wykorzystywać serwer edukacyjny do wzbogacenia własnego procesu uczenia się [Kwiatkowska, 2007]. Autorzy projektu skupili się głównie na kwestii wpływu formy wykładu na jego skuteczność dydaktyczną w kształceniu akademickim. Inspiracją do badań były wyniki eksperymentów, które wskazywały na wady różnych form kształcenia na odległość, uznając za główny mankament brak interakcji pomiędzy uczniem a nauczycielem i wynikającą z nich niemożność kontaktu bezpośredniego z wykładowcą, co może mieć wpływ na wyniki uczenia się. Przedmiotem badań były zagadnienia związane ze skutecznością procesu dydaktycznego, prowadzonego w formie wykładów z zakresu przedmiotu edukacja medialna z zastosowaniem złożonych mediów edukacyjnych w sali wykładowej oraz z zastosowaniem serwera edukacyjnego i systemu wideokonferencyjnego. Ten system umożliwił wykłady online [op. cit., s. 1]. Badanie zostało przeprowadzone przez tego samego wykładowcę, przy tych samych treściach nauczania. Grupę badawczą stanowili studenci stacjonarni i niestacjonarni II roku pedagogiki UMK. W sumie w badaniach wzięło udział 179 studentów. Wyniki uzyskane przez studentów grup eksperymentalnych i kontrolnych były zbliżone, co oznacza, iż forma wykładu – online bądź tradycyjny – nie miała wpływu na rezultaty nauczania. Skuteczność dydaktyczna obu form wykładu była zbliżona [op. cit., s. 1].

Badanie skuteczności tradycyjnych i elektronicznych form kształcenia w zakresie przedmiotów ekonomicznych przeprowadzono również w latach 2007-2010 w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Badania zostały przeprowadzone przez Piotra Bettleja kierownika Centrum Edukacji Międzynarodowej i Internetowej Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Badaniami objęto około 400 studentów. Jednym z głównych celów przeprowadzonych badań, było sprawdzenie zależności pomiędzy rodzajem nauczanego przedmiotu a efektywnością kształcenia [Bettlej, 2011]. Studentów i poszczególne przedmioty podzielono na trzy grupy, ze względu na sposób kształcenia. Pierwszym sposobem było nauczanie tradycyjne, gdzie treści przedmiotu realizowano wyłącznie podczas bezpośrednich spotkań z prowadzącym w typowej sali zajęciowej. Drugi sposób to nauczanie komplementarne (blended-learning), gdzie program danego przedmiotu był realizowany zarówno w ramach bezpośrednich spotkań, jak i poprzez kursy online. Trzecim sposobem było nauczanie zdalne (e-learning), gdzie treści danego przedmiotu realizowane były wyłącznie poprzez kursy zdalnego nauczania. Wyniki badań pokazują, że skuteczność każdego z rozpatrywanych sposobów kształcenia zależała od przedmiotów nauczania. Szczególnie wyraźnie pokazuje to forma e-learningowa, dla której wykonane testy potwierdziły istotną różnicę między rezultatami z egzaminów sprawdzających z przedmiotu ilościowego (ekonomii matematycznej) i opisowego (polityki ekonomicznej). Forma e-learningowa okazała się efektywna do nauczania przedmiotów

opisowych i pozwalała uzyskać wyniki porównywalne z tymi, które są osiągane przy wykorzystaniu innych sposobów nauczania. Z kolei, dla zajęć tradycyjnych i blended-learningowych nie było istotnych różnic między wynikami z przedmiotu ilościowego i opisowego [op. cit., s. 1]. Jednak, jak wynika z badań, nauczanie tradycyjne było najbardziej preferowanym sposobem zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, na drugim miejscu znalazła się forma blended-learningu. Na taką ocenę sytuacji z pewnością ma wpływ kwestia interakcji ucznia z nauczycielem. 90% badanej grupy deklaruje bowiem, że w komunikacji z prowadzącymi zajęcia i innymi uczestnikami szkolenia preferują kontakt bezpośredni [op. cit., s. 1].

Po przyjrzeniu się głównym zmiennym wyodrębnionym w badaniach nad zdalnym nauczaniem, można dostrzec wyłaniający się akcent na analizowanie specyficznych skutków kształcenia. Ten akcent należy uznać za znaczący w kontekście porównywania skuteczności obu opisanych sposobów nauczania.

Zakończenie

Zarówno w opisanej wcześniej metodzie tutoringu, jak i w ramach zajęć e-learningowych, równie istotny okazuje się stały kontakt nauczyciela z uczniem, uczestniczenie wraz z nim w realizowanych dyskusjach i pracach grupowych. Jak wynika z ewaluacji różnorodnych badań, to właśnie jakość interakcji jest wiodącym czynnikiem wpływającym na jakość procesu kształcenia. A jednak, nie zawsze dla nauczyciela jest jasne, jak podnieść poziom udziału studentów w dyskusji oraz w innych formach interakcji w klasie tradycyjnej i kursach online. Tak więc, ważną kwestią jest to, aby umieć aktywizować studentów do realizacji zajęć, do tego, aby wypowiadali się, wykonywali różne zadania, analizowali studia przypadków oraz odpowiadali na pytania postawione przez prowadzącego, niezależnie od tego, czy są to zajęcia indywidualne, grupowe, w tradycyjnej sali zajęciowej, czy też zdalne.

W przypadku tutoringu w swej klasycznej formie, wymuszenie takiej aktywności następuje w sposób naturalny. Tutoriale, czyli cotygodniowe spotkania z wykładownicą, to okazje dla studentów, aby omówić i przemyśleć postawione samodzielnie tezy dotyczące zadanego przez wykładownicę tematu. Bezpośredni kontakt z innym człowiekiem zmobilizuje do bycia uważnym i przygotowanym. Student czuje się zobligowany do wypełniania swoich obowiązków, np. czytania lektur, bez których nie poradzi sobie na tutorskiej rozmowie, co uniemożliwia ciekawą i twórczą pracę [*Tutoring – w poszukiwaniu...*, 2007, s. 97]. Tutoring, oprócz poszerzania wiedzy ucznia bądź studenta, siłą rzeczy, w sposób naturalny uczy też dialogu i partnerstwa oraz rozwija wiele innych istotnych umiejętności społecznych. Ciekawą metaforę tej metody przedstawia Zbigniew Pelczyński, polski powojenny emigrant, wieloletni profesor Uniwersytetu Oxfordzkiego⁸, mówiąc że tutoring jest jak gra w tenisa – tutor serwuje, a student coraz sprawniej odbija [Pelczyński, 2007, s. 32]. Konsekwencją partnerstwa jest wzajemność oddziaływań, bo zarówno student, jak i profesor korzystają z tej relacji, oboje uczą się i rozwijają swój potencjał [op. cit., s. 32].

Nauczanie poprzez tutoring ma również swój szczególny aspekt emocjonalny, wynikający z faktu współdziałania z nauczycielem jako mistrzem, prawdziwym autorytetem. O takie relacje dzisiaj trudno na polskich „masowych” szkołach wyższych, szczególnie jeśli

chodzi o studia niestacjonarne. Maksymalizacja zysków i minimalizacja nakładów stoi w opozycji do podmiotowego podejścia do studenta. Mimo obecności wielu inspirujących wykładowców, zaczyna brakować mistrzów na uczelniach. Dziś wyraźnie widać, że uczelnie oparte na zasadach masowości i pośredniości – na co wskazuje prof. Zbigniew Pełczyński – nie potrafią spełniać zadania, jakim jest przygotowanie przyszłych polskich elit [op. cit., s. 381-383].

Kształcenie zdalne, w szczególności e-learning, na pozór może wyglądać na wysoce zubożoną sytuację nauczania, która nie zaspokaja potrzeb edukacyjnych związanych z pełnym rozwojem intelektualno-społecznym, tak pielęgnowanych w nauczaniu opartym na bezpośrednich relacjach, którego najwyższą formą pozostaje tutoring. Rzeczywiście, jak wykazują, m.in. przytoczone badania, w edukacji zdalnej, realizowanej bez uwzględniania jej specyfiki oraz specyfiki przedmiotu nauczania i jakości relacji z uczącymi się może nastąpić deprywacja potrzeb, istotnych dla rozwoju uczniów i w efekcie zubożenie oddziaływań emocjonalnych i społecznych. Z psychologicznego punktu widzenia, problemem jednak nie jest w istocie sam sposób nauczania. Faktem jest, że na wielu uczelniach podejmujących się wykorzystywania Internetu w procesie nauczania, wciąż widać ograniczanie się do zwykłego przekazywania materiału teoretycznego za pomocą platform e-learningowych (Moodle, Blackboard, OLAT i inne), traktowanych jako baza wiedzy, czy sposób na szybkie testowanie dużych grup studentów. Taka sytuacja może tworzyć mit ułomności e-learningu w ogóle. W kształceniu na odległość bardzo często brak bezpośredniego nadzoru nauczyciela, a jego rola ogranicza się tylko do rozliczania terminowości i opiniowania wykonanej pracy. Platformy edukacyjne zapewniają bogactwo różnych narzędzi do doradztwa i bezpośredniego kontaktu nauczyciel-uczeń, niemniej jednak nie jest to kontakt osobisty i w związku z tym nie jest on tak intensywny i zabarwiony emocjonalnie, jak to się dzieje w kontakcie bezpośrednim, w szczególności w tutoring. Niedobór tego kontaktu często powoduje wręcz spadek motywacji do studiowania. Z drugiej strony, choć intensywność i emocjonalność bezpośredniego kontaktu wspiera uczącego się, to jednak niekiedy pozwala na zmniejszenie jego osobistej odpowiedzialności za czynione postępy.

Istnieje jeszcze jeden element skuteczności nauczania, nie wspomniany dotychczas wprost w naszych rozważaniach. Jest to czynnik natury wewnętrznej, związany z osobą nauczyciela. Jak wynika z codziennych obserwacji – i co potwierdza wiele rzetelnie przeprowadzonych badań dotyczących motywowania ludzi – w tak różnych sferach, jak: praca zawodowa, podejmowanie inicjatyw społecznych, pomaganie, innowacyjność, wprowadzanie w życie pożądaných wartości i postaw obywatelskich oraz – w szczególności – nauczanie, pasja, zaangażowanie i autentyczność prezentowane przez liderów (w tym nauczycieli), są *jednym z najistotniejszych czynników wzbudzających wewnętrzną motywację*, zachęcających do działania i prawdziwego włączenia się w oferowane przez tychże liderów przedsięwzięcia, w tym w uczenie się i rozwój osobisty [por.: Blanchard, 2007; Leonard, 1968; Malm, 2008, s. 373-386; Kouzes, Posner, 1999, 2003, 2010; Rogers, Fraiberg, 1993].

Dlatego też, warto zwrócić uwagę, że w dyskusji na temat wagi, przewagi czy procentowego udziału któregoś ze sposobów nauczania w systemie edukacji, poszukiwanie

wymiernych korzyści dla uczących się powinno skupić się na postawach i zachowaniach osób prawdziwie zaangażowanych w proces edukacji, niezależnie od preferowanego przez nich sposobu nauczania. Jeśli tylko przyczyniają się oni do rozwoju odbiorców swoich oddziaływań (uczniów, studentów), a w następstwie, do rozwoju intelektualnego potencjału całego społeczeństwa, dobre skutki ich działań – zarówno specyficzne, jak niespecyficzne – stają się realne.

Powstaje nowa rzeczywistość, a szybkie tempo rozwoju cywilizacyjnego nie pozwala precyzyjnie przewidzieć jej kształtu. W tej sytuacji nie pomagają dotychczasowe doświadczenia. Nie ma też zbyt wielu przesłanek do precyzyjnego ustalenia atrybutów roli nauczyciela przyszłości i dróg rozwoju metod efektywnego nauczania. Specyfika roli nauczyciela – podobnie, jak specyfika kontekstów i celów nauczania – kształtuje się na bieżąco w wyniku codziennych przemian i nabywania nowych doświadczeń przez dwie strony tej racji – nauczycieli i uczniów. Z jednej strony, taka sytuacja powoduje obawy o złe skutki odchodzenia od tradycji nauczania, z drugiej – przy odpowiednim zaangażowaniu osób realizujących kształcenie – może być szansą na poszukiwanie metod bardziej odpowiednich dla aktualnych i przyszłych potrzeb cywilizacyjnych i społecznych.

Przypisy

¹ W tym miejscu decydujemy się na wykorzystanie pojęcia „skuteczność”, rezygnując jednocześnie ze stosowanego również w kontekście podobnych rozważań, określenia „efektywność”. W języku polskim, te dwa pojęcia występują w zasadzie zamiennie [patrz np. *Nowy Słownik Języka Polskiego*, PWN, 2002]. Podobnie też określenie „efekt”, w całym tekście zastępujemy pojęciem „skutek”.

² Dla uproszczenia rezygnujemy w tym miejscu z odnoszenia się do zakresu nabywanych umiejętności, których rozwijanie w istniejącym systemie edukacji też jest elementem nauczania. W omawianym kontekście, należałoby potraktować je analogicznie jak wiedzę i odnieść do czynników, określanych przez nas jako specyficzne.

³ Pfeffer i Sutton odnoszą swoje tezy do środowiska organizacji, ale z ich wywodu wyraźnie wynika, że kontekst takich rozważań może być bezpiecznie rozszerzony do poziomu społeczeństw.

⁴ Tutoring akademicki szczególnie długą tradycję ma w Wielkiej Brytanii. Stosowany jest m.in. w uniwersytetach w Oxfordzie i Cambridge, gdzie jest jedną fundamentalnych metod nauczania.

⁵ Pojęcie „postawa”, jako element przewidywanego zakresu efektów rozwojowych kształcenia, w ostatnim ministerialnym rozporządzeniu dotyczącym efektów kształcenia (listopad 2011), zostało zastąpione określeniem „kompetencje społeczne”, co w przybliżeniu odpowiada jego zakresowi znaczeniowemu w/w pojęcia. Ta zmiana miała umożliwić lepsze zrozumienie tego wymogu edukacyjnego wśród nauczycieli akademickich specjalności niehumanistycznych.

⁶ Na polskich uczelniach po zmianie ustrojowej na początku lat 90., jedną z pierwszych prób nauczania z udziałem tutorów była praktyka stosowana w Instytucie Psychologii UJ

w Krakowie, która była integralną częścią fakultatywnego systemu studiów, opartego na swobodnym wyborze przedmiotów przez studentów. W tym systemie nauczania, obowiązkiem studenta – przed podjęciem decyzji o wyborze określonych przedmiotów – było znalezienie opiekuna-tutora, który doradzał mu, jakie przedmioty mogłyby stanowić odpowiednią „ścieżkę edukacyjną” dla zdobycia pełnej – choć zindywidualizowanej – wiedzy psychologicznej.

⁷ Mentoring – wg definicji European Mentoring Centre – to wolna od zależności służbowych pomoc innej osobie w dokonaniu znaczących postępów w nauce, pracy lub myśleniu. Coaching – wg definicji International Coaching Community Poland – jest procesem, którego głównym celem jest wzmocnienie Klienta oraz wspieranie Go w samodzielnym dokonywaniu zamierzonej zmiany (w oparciu o własne odkrycia, wnioski i zasoby).

⁸ Warto w tym miejscu wspomnieć, że w latach 80. był on „ojcem” międzynarodowego programu stypendiów oxfordzkich, zaadresowanego do wszystkich krajów Europy Wschodniej „Oxford Hospitality Scheme”, z którego skorzystało kilkuset młodych naukowców. Natomiast, już w czasach demokratycznej Polski, założył w Warszawie Szkołę Liderów, kształcąca młodzież w pełnieniu ról przywódczych w dojrzałym, demokratycznym społeczeństwie obywatelskim [por. Pelczyński, 2007].

Bibliografia

- Betlej P.: *Skuteczność tradycyjnych i elektronicznych form kształcenia w zakresie przedmiotów ekonomicznych – wyniki badań*. „e-mentor” 2011, nr 5 (42)
- Bizon W.: *Efektywność wspomagania zajęć dydaktycznych e-learningiem w akademickim kształceniu ekonomicznym*. „e-mentor” 2012, nr 1 (43)
- Blanchard K.: *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007
- Kotarbiński T.: *Traktat o dobrej robocie*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 1965
- Kouzes J. M., Posner B. Z.: *Credibility. How leaders gain and lose it? Why people demand it?* John Wiley & Sons, Jossey-Bass, San Francisco 2003
- Kouzes J. M., Posner B. Z.: *Encouraging the heart. A leader's guide to rewarding and recognizing others*. Jossey-Bass, San Francisco 1999
- Kouzes J. M., Posner B. Z.: *Przywództwo i jego wyzwania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010
- Kwiatkowska V.: *Wpływ formy wykładu na jego skuteczność dydaktyczną w kształceniu akademickim – wyniki badań własnych*. „e-mentor” 2007, nr 1 (18)
- Leonard G. B.: *Education and ecstasy*. Delacorte Press, New York 1968
- Malm B.: *Authenticity in teachers' lives and work: Some philosophical and empirical considerations*. “Scandinavian Journal of Education research” 2008, Vol. 52, No. 4
- Nowy Słownik Języka Polskiego*. PWN, Warszawa 2002

- Pełczyński Z.: *Polska droga od komunizmu. Refleksje nad historią i polityką 1956-2006*. Wydaw. Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2007
- Pfeffer J., Sutton R. I.: *Wiedza a działanie. Przeszkody w wykorzystaniu zasobów wiedzy w organizacji*. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002
- Rogers C., Freiberg, H. J.: *Freedom to Learn* (3rd edn.). Merrill, New York 1993
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 roku w sprawie wzorcowych efektów kształcenia*. Dziennik Ustaw nr 253, 2011
- Tutoring – w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*. Red. B. Kaczarowska. Wydawca: Stowarzyszenie Szkoła Liderów, Warszawa 2007
- Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Red. nauk. M. Budzyński, P. Czekerda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska. Wydawca: Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009
- Wartecki A.: *Zarządzanie organizacjami sportowymi*. Wydaw. AWF w Poznaniu, Poznań 2008
- Wsparcie tutoringu we Wrocławskich Gimnazjach nr 3, 8, 16 i 25. Raport z realizacji programu*. Red. A. Zembrzuska. Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wydział Edukacji Urzędu Miejskiego Wrocławia, Wrocław 2011