

Metodyka e-learningu akademickiego w warunkach powszechnego wdrażania – rozwój czy skostnienie?

W ostatnim czasie w sposób zauważalny wzrosło zainteresowanie wielu uczelni organizacją kształcenia zdalnego na różnych kierunkach studiów. Niestety nie towarzyszy temu wzrost aprobaty ze strony nauczycieli akademickich – w najlepszym razie mamy do czynienia z milczącą zgodą. Sytuacja ta przekłada się na sposób kreowania e-learningu akademickiego. Pod względem metodycznym kursy przedmiotowe są na ogół bardzo schematyczne. Opierają się na prostym modelu podawczym i tradycyjnym pomiarze dydaktycznym.

Istnieje wiele powodów rezygnacji z wprowadzania zaawansowanych rozwiązań metodycznych – celem niniejszego opracowania jest dokonanie ich przeglądu. Jednocześnie daje się zauważyć, że wymagania stawiane nowoczesnym uczelniom przez rynek pracy i samych studentów (wynikające np. z odniesienia do kompetencji kluczowych) nie znajdują odzwierciedlenia w metodyce kształcenia zdalnego. Warto zatem prześledzić tendencje utrwalające się w metodyce e-learningu i zwrócić uwagę na niekorzystne skutki, które z nich wynikają.

Dynamika rozwoju metodyki e-learningu

Podstawą analizy sytuacji stał się przegląd kursów realizowanych w różnych środowiskach, głównie w środowisku akademickim, ale także w środowisku nauczania języków obcych (w kształceniu otwartym). Interesujących spostrzeżeń dostarczył również e-learning korporacyjny, jako środowisko o nieco innej charakterystyce. Szkolnictwo niższego szczebla również podejmuje ostatnio ambitne próby wykorzystania w nauczaniu edukacyjnych platform internetowych i kroczy własną drogą rozwoju.

Kursy realizowane w tak zróżnicowanych środowiskach wykorzystują metodykę nauczania w różny sposób – choćby ze względu na konieczność dostosowania sposobów pracy do potrzeb grupy docelowej. Wydawać by się mogło, że dzięki tej różnorodności metodyka będzie się rozwijać w różnych kierunkach i będą się pojawiać ciekawe propozycje.

Tymczasem można zaobserwować, że stosowane w większości kursów korporacyjnych, językowych i akademickich rozwiązania metodyczne raczej nie odbiegają od

jednego schematu. Są ukierunkowane na nauczanie dużych grup uczestników i opierają się na typowych formach aktywności oraz technikach pomiaru efektywności kształcenia, wspomaganym przez automatyczne ocenianie, wbudowane w platformę internetową.

Taka ocena sytuacji zapewne mogłaby wydać się zbyt jednostronna, gdyby nie uwzględnić rozmaitych eksperymentów metodycznych. Są one często realizowane w środowisku akademickim, a ich autorami są najczęściej młodzi ambitni wykładowcy, będący u progu kariery akademickiej. Eksperymentują także nauczyciele szkół niższego szczebla. Próby te nie mieszczą się w systemie klasowo-lekcyjnym i są podejmowane wyłącznie na zasadzie dobrowolności, dlatego nie podlegają ocenie formalnej, która ogranicza kreatywność.

W ten sposób zarysowuje się przestrzeń, w której metodyka nauczania przez internet ma dobre warunki do rozwoju. Jednak przedsięwzięcia o nietypowym charakterze, cieszące się życzliwym zainteresowaniem, nie są kierowane do realizacji masowej. Dzieje się tak ze szkodą dla rozwoju e-learningu, dla rozwoju dydaktyki w ogóle, jak też ze szkodą dla realizacji celów kształcenia wykraczających poza czystą wiedzę teoretyczną.

Czynniki ograniczające rozwój metodyki nauczania

Przyzwyczajenie do rozwiązań tradycyjnych

Metody nauczania, które dominują w organizacji kursów e-learningowych, opierają się na stosunkowo prostym schemacie postępowania, wywodzącym się z tradycyjnej metodyki nauczania. Schemat ten – najprościej rzecz ujmując – ma strukturę trójdziałną:

1. część podawcza,
2. część ćwiczeniowa,
3. część sprawdzająca.

Dla różnych przedmiotów podział ten może pojawiać się w różnych proporcjach – niekiedy więcej czasu i energii osoba ucząca się musi przeznaczyć na przyswojenie informacji, w innym przypadku punkt ciężkości spoczywa na części ćwiczeniowej. Natomiast część sprawdzająca zawsze stanowi ukoronowanie kursu, który musi zakończyć się zaliczeniem przedmiotu.

Przyczyn sięgania do takich strategii można upatrywać w przyzwyczajeniu do tradycyjnej metodyki nauczania¹, które dominuje w środowisku polskich nauczycieli i wykładowców. Bardzo duże znaczenie dla wyboru strategii mają również przyzwyczajenia

¹ Teoretyczne podstawy tej metodyki nauczania obszernie opisano w publikacjach Wincentego Okonia i Czesława Kupisiewicza.

osób uczących się – uczniów i studentów wychowanych w określonym schemacie i nie oczekujących zmiany. Jak wiadomo, przyzwyczajenie do znanych i sprawdzonych sposobów postępowania ma bardzo dużą siłę oddziaływania. Człowiek chętniej podejmuje działania mieszczące się w przestrzeni, którą zna i rozumie niż w przestrzeni nieznanej. Dzieje się tak nawet wtedy, gdy posiada informacje, że działanie w przestrzeni nieznanej może przynieść wartościowe efekty i satysfakcję.

Pośrednią przyczyną są również formalne wymagania kształcenia akademickiego², które preferują przekaz wiedzy teoretycznej. Oczekiwania odnoszące się do kompetencji praktycznych są rzecz jasna opisane w Standardach kształcenia, ale wyraźnie widać, że nie stanowią priorytetu, a raczej pewien margines wymagań (pomimo, że W. Okoń mocno podkreśla konieczność zachowania równowagi w rozwoju wszystkich aspektów osoby³). Metodyka podawcza, stosowana w kursach e-learningowych, znakomicie wpisuje się w te standardy. W tej sytuacji brakuje formalnej motywacji do podejmowania prób wzbogacenia warsztatu metodycznego e-learningu (podobnie zresztą, jak i warsztatu metodycznego tradycyjnych zajęć akademickich).

Brak wiedzy i doświadczenia metodycznego

Niewielu wykładowców wykorzystuje w e-learningu metody nauczania inne niż podawcze. Zdecydowana większość z nich nie eksperymentuje dlatego, że nie zna innych metod. Zapytani o metody aktywizujące, rozwijające kreatywność i uruchamiające mechanizmy zapamiętywania, wymieniają jedynie dyskusję na forum i komunikację wśród uczestników. A możliwości jest o wiele więcej. Powstają one w chwili, gdy metody aktywizujące stosowane w nauczaniu tradycyjnym zostaną zaadoptowane do środowiska internetowej platformy edukacyjnej. Działanie takie wymaga odejścia wykładowcy od schematycznego myślenia, ale także obycia ze specyfiką metodyki nauczania przedmiotu.

Zwiększenie nakładów czasu i pracy

Koszty realizacji kursów e-learningowych to kolejna przyczyna, dla której organizatorzy i wykładowcy nie decydują się na poszukiwanie nowocześniejszych rozwiązań metodycznych. Zaawansowane rozwiązania są zwykle czaso- i pracochłonne. Nie zawsze są

² *Standardy kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, http://www.bip.nauka.gov.pl/bipmein/index.jsp?place=Lead07&news_cat_id=117&news_id=982&layout=1&page=text, [30.10.2009].

³ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. Żak, Warszawa 2003.

to koszty infrastruktury – obecnie znacznie częściej koszty pracy wykładowcy, który musi poświęcić dużo więcej czasu i uwagi osobom uczącym się. Jak powszechnie wiadomo, na efektywność rozwiązań metodycznych znacząco wpływa indywidualizacja pracy i osobisty kontakt pomiędzy mentorem a uczniem. Innym czynnikiem wspomagającym jest aktywizacja społeczności uczącej się, a więc działania stymulujące pracę grupową. Przy zastosowaniu bardziej zaawansowanej metodyki nauczania (na przykład włączaniu metod konstruktywistycznych na poziomie indywidualnym i zespołowym) rośnie liczba godzin pracy wykładowcy.

Zwiększenie nakładów pracy i poświęconego czasu przekłada się na koszty realizacji kursów. W obecnych warunkach organizacyjnych nakłady czasowe związane z prowadzeniem kursu metodami konstruktywistycznymi i metodami opartymi na aktywizacji społecznej są duże, a rzadko kiedy odpowiednio opłacane. Nauczyciele eksperymentatorzy zwykle zadowolają się jedynie satysfakcją. Kursy oparte na schemacie podawczym są zwykle dla prowadzącego mniej absorbujące, a sposób rozliczenia godzin pracy oczywisty. Dlatego organizatorzy nie patrzą zbyt przychylnym okiem na eksperymentatorów dążących do unowocześnienia metodyki nauczania.

Stabilizujący wpływ standardów i kontroli

Wpływ na kształtowanie się metodyki nauczania ma również standaryzacja. Polskie standardy, opracowane w ramach projektu Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego, obejmują szerokie spektrum składowych procesów nauczania przez internet. Uwzględniają różne aspekty: techniczne, pedagogiczne, organizacyjne i praktyczne. Jednym z celów ich opracowania jest dostarczenie wskazówek jak tworzyć poprawnie zbudowane kursy e-learningowe. Warto jednak zauważyć, że - paradoksalnie - standaryzacja nie sprzyja rozwojowi kreatywności metodycznej ani poszukiwaniu nowych rozwiązań, promuje natomiast mechaniczne powielanie dobrych skądinąd wzorców i usztywnia myślenie. W stosunkowo krótkim czasie od opublikowania wspomnianych standardów część wykładowców prowadzących kursy e-learningowe zaczęła obawiać się, że jeśli wprowadzą coś, czego nie ma w standardach, zostaną posądzeni o niekompetencję (dotyczy to zwłaszcza wykładowców, pracujących w środowiskach akademickich, w których prowadzi się formalny lub nieformalny wewnętrzny nadzór jakościowy). W ten sposób działanie, które powinno służyć podnoszeniu jakości procesu nauczania, wywiera jednocześnie wpływ hamujący na jego rozwój. Standaryzacja staje się w ten sposób mieczem obosiecznym. Wskazuje na

kryteria jakościowe, dając tym samym narzędzie wszelkim organom kontroli, co skutkuje naturalnym wzrostem niepokoju wykładowców, że ich praca nie zostanie zaakceptowana.

Czynniki wspierające tendencje rozwojowe w metodyce e-learningu

Aktywność i kreatywność prekursorów e-learningu

Znaczącą siłą napędową rozwoju metodyki e-learningu są ci wykładowcy, którzy jako pierwsi podjęli trud wdrożenia nauczania przez internet. Jako że od początku zmagali się z brakiem aprobaty dla kształcenia zdalnego, obecnie nie mają oporów przed wprowadzaniem ulepszeń, traktując je jako swoiste wyzwanie. Nie odczuwają również niepokoju, że ich eksperymenty mogą wykraczać poza dotychczasowe doświadczenia i mogą być poddane krytyce, ponieważ są świadomi, że to jedyna droga do rozwoju.

Poszukiwania prowadzone przez tę grupę wykładowców mają zwykle dość wyraźną motywację – stanowią sposób na przezwycięzenie rutyny i monotonii pracy nauczycielskiej. Taka osobista motywacja ma bardzo duży wpływ wspomagający poszukiwania rozwiązań metodycznych coraz lepiej dostosowanych do zmieniających się potrzeb i oczekiwań uczących się osób.

Nieukierunkowana aktywność przy braku rozwiązań systemowych

Paradoksalnie rozwojowi metodyki nauczania całkiem dobrze służy pozostawienie wykładowcom swobody działania na tych uczelniach, w których brakuje koncepcji systemowego wdrażania kształcenia przez internet. W takich ośrodkach konstituuje się grupa inicjatywna, która staje się lokalnym kołem napędowym, a jej członkowie z pożytkiem wykorzystują indywidualną energię na wypracowanie własnego stylu uczenia.

Ryzyko takiego działania jest jednakże dosyć duże. Nawet jeśli w jednostkowych sytuacjach powstają warunki do tego, aby tworzyć nowe rozwiązania, to trzeba się także liczyć z tym, że sporo czasu i zaangażowania pochłona działania przypadkowe, powielające cudze (niekonieczne dobre) doświadczenia.

Eksperymenty młodej kadry

Bardzo obiecujący jest potencjał, który tkwi w aktywności młodej kadry wykładowców i nauczycieli szkolnych. Osoby te z zainteresowaniem śledzą rozwój e-learningu. Młoda stażem i wiekiem kadra nauczycielska ma do medium, jakim jest internet, stosunek szczególny. Na ogół w pełni z niego korzysta i doskonale rozumie jego wartość, a jednocześnie wciąż jeszcze jest zaciekawiona, do czego można byłoby internet wykorzystać.

To właśnie ta grupa jest zainteresowana podejmowaniem eksperymentów i prawdopodobnie byłaby gotowa realizować je nawet bez gratyfikacji finansowej, kierując się potrzebą zaspokojenia ciekawości poznawczej.

Oczekiwania użytkowników portali społecznościowych

Specyficzną sytuację motywującą do podejmowania poszukiwań metodycznych tworzy wszechobecna moda na portale społecznościowe. Okazuje się, że doświadczenia użytkowników tych portali skutkują wypracowaniem określonych zachowań, oczekiwań i przyzwyczajzeń. Takie osoby źle odnajdują się w środowisku schematycznego e-learningu, w związku z czym efektywność ich uczenia się jest znacznie niższa. E-learning w schemacie tradycyjnym osoby te uważają za nudny i nieatrakcyjny.

Dostosowanie metod pracy do tej grupy odbiorców wymaga zatem uwzględnienia w większym stopniu społecznościowych aspektów uczenia się i budowania metodyki angażującej uczestników w sposób najbardziej dla nich atrakcyjny. Chodzi o metodykę opartą na dialogu⁴ i na budowaniu wspólnoty dydaktycznej, w której następuje uspołecznienie motywacji do uczenia się⁵. Jednocześnie trzeba zauważyć, że swoista samodzielność i dobrowolność udziału, które są atutem środowisk społecznościowych, musi tu zostać zastąpiona przez aktywne moderowanie (jest to element podnoszący koszty kursu).

Szkoda, że eksperymenty edukacyjne, wykorzystujące społeczne aspekty uczenia się, są podejmowane stosunkowo rzadko. Korzystny wpływ mechanizmów społecznych na proces uczenia się, a szczególnie nabywania umiejętności kluczowych i praktycznych, jest już od dawna opisany w literaturze przedmiotu⁶ i nie pozostawia wątpliwości, że ludzie w każdym wieku najefektywniej uczą się wtedy, gdy funkcjonują w dynamicznym i opartym na współpracy środowisku edukacyjnym. Również wtedy, gdy jest to środowisko internetowe, w którym mechanizmy wewnątrzgrupowe działają tak samo, jak w życiu codziennym.

Podsumowanie

Gdyby poszukiwać prostego sposobu opisanie sytuacji, w której metodyka nauczania przez internet znalazła się obecnie, to można byłoby wyeksponować dwie przeciwstawne tendencje:

- dominująca tendencja ostrożnego oczekiwania i obserwowania,

⁴ W. Wróblewska, *Dialog w procesie autoedukacji studentów*, [w:] E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wyd. APS, Warszawa 2009, s. 391.

⁵ B. Niemiernko, *Diagnostyka edukacyjna*, PWN, Warszawa 2009, s. 206.

⁶ J. Dewey, *Education and Experience*, Nowy Jork 1958; J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Wrocław 1972.

- stały nurt poszukiwań nowych rozwiązań i zastosowań edukacyjnych dla nowości technicznych.

Pierwsza tendencja jest bardziej powszechna i znacznie silniejsza niż druga. Natomiast poszukiwanie nowych rozwiązań to nurt raczej marginesowy, ponieważ napędzają go pasjonaci – osoby, które łączą zainteresowania technologią z zainteresowaniami dydaktyką. W świecie wykładowców jest to raczej środowisko niszowe.

Niestety trzeba zauważyć, że kwestie organizacyjne i schematy administracyjne ograniczają rozwój metodyki e-learningu. Zrozumienie dla aspektów psychospołecznych i pedagogicznych kształcenia przez internet jest niewielkie i zdominowane przez czynniki ekonomiczne. Natomiast to, na co z całą pewnością można liczyć, to ciekawość poznawcza środowiska nauczycielskiego i gotowość do realizacji przedsięwzięć, które nie są nastawione na zysk. Jest to tendencja, która nastraja optymistycznie i pozwala wierzyć, że nawet w warunkach zewnętrznych ograniczeń (które zresztą zawsze towarzyszyły polskiemu e-learningowi) metodyka nauczania przez internet będzie się nadal rozwijać. Niestety jednak nie tak szybko, jak by mogła.

Bibliografia

F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Impuls, Kraków 2008.

J. Dewey, *Education and Experience*, Nowy Jork 1958;

J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Wrocław 1972.

Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Graf-Punkt, Warszawa 2000.

E. Lubina, *Wirtualne społeczności edukacyjne – charakterystyka roli nauczyciela w ich tworzeniu i rozwijaniu*, „e-mentor” 2005, nr 5/12.

E. Lubina, J. Bednarek, *Kształcenie na odległość, podstawy dydaktyki*, PWN, Warszawa 2008.

A. Łagoda, *Wartość edukacyjna dialogu w praktyce pedagogicznej*, [w:] E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wyd. APS, Warszawa 2009.

B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*, PWN, Warszawa 2009.

W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. Żak, Warszawa 2003.

Standardy kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia,

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego,

http://www.bip.nauka.gov.pl/bipmein/index.jsp?place=Lead07&news_cat_id=117&news_id=982&layout=1&page=text.

W. Wróblewska, *Dialog w procesie autoedukacji studentów*, [w:] E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wyd. APS, Warszawa 2009.

Abstract

In recent years a lot of universities have been widely interested in different kind of studies. Unfortunately, it does not meet with an approval of academic teachers - at best we have dealt with silent agreement. In this way this situation influences creating academic e-learning. In general, the e-learning courses have been conventional regarding applied methodology. This is because the courses have been based on a simple "passing model" and traditional teaching measurement.

There are a lot of reasons not to put advanced methodological solutions into effect. The main aim of this paper is to accomplish their review. At the same time we can observe that the requirements for modern universities as a result of expectations from the market and students are not reflected in e-learning methodology. It is worth trying to trace the trends that become established in e-learning methodology and taking note of unfavorable effects, which resulted from it.

Nota o autorce

Autorka jest adiunktem w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie Zajmuje się problematyką wykorzystania e-learningu w kształceniu akademickim i doskonaleniu zawodowym dorosłych. Szczególnie interesują ją psychologiczne i pedagogiczne aspekty kształcenia zdalnego. Jest członkiem Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego.