

Przydatność – istotność treści „edukacji na odległość”

Usefulness and significance of „Distance education” content

„Nauczajmy nie dla szkoły,
lecz dla życia”

Jan Amos Komeński

Słowa kluczowe: przydatność treści kształcenia, istotność treści kształcenia, treść edukacji, edukacja na odległość, szkoła wyższa.

Key words: usefulness of educational content, significance of educational content, educational content, distance education, higher education institution.

Abstract: In the article the need for checking the usefulness and significance of educational content has been justified. Theoretical considerations have been completed by evaluating the usefulness/ significance of the educational content being taught within the subject „distance education” which has been run since 2004 at University of Rzeszow for students of technical and information technology specialization. The conducted studies on sample of 64 students (twice) and 53 graduates of studies show the high usefulness/significance of the current content that increases with acquiring knowledge in this field of education, and with the deepening of professional experience. Respondents, at the same high level, gave their opinion on the theoretical and practical content. The feedback from the research may be used for selection of the educational content at higher education institutions.

Obecne działania reformatorskie systemu edukacji w Polsce w znacznym stopniu ogniskują się na dwóch – wzajemnie przenikających się – obszarach problemowych: wynikach kształcenia oraz dostosowaniu treści kształcenia do wymagań pracodawców¹.

¹ Por. *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455, Nr 112, poz. 654, z 2012 r. poz. 1544); S. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe: wyzwania, priorytety, standardy*, IBE, Warszawa 2006; *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Dz. U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455, Nr 112, poz. 654, z 2012 r. poz. 1544. *Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku*, A. Szostek (red.), SGGW, Warszawa 2015.

Interpretacja wyników pracy szkoły, występująca bardzo często w teorii edukacji jako kategoria samoistna, zawęża i jednocześnie gubi istotę kształcenia. Stąd w licznych opracowaniach teoretycznych zwraca się uwagę na wielowymiarowość, perspektywiczność, dystansowość w podejściu do wyników pracy szkoły². Przykładowo w teorii kształcenia zawodowego wyróżnia się cztery płaszczyzny wyników pracy szkoły³. Pierwsza płaszczyzna, obejmując oceny wstępne, bieżące, końcowe odnosi się do wyników uzyskiwanych w szkole. Drugą stanowią losy absolwentów rozpatrywane w aspektach: kontynuowania nauki, podjęcia pracy, podjęcia pracy zgodnej z kwalifikacjami⁴. Płaszczyzna trzecia nazwana przydatnością zawodową wyraża się w jakości wykonywanej pracy, udziale w doskonaleniu zawodowym oraz w działalności społeczno-zawodowej⁵. Przydatność pozazawodowa tworzy czwartą płaszczyznę wyników pracy szkoły zawodowej będącej wykładnią: jakości funkcjonowania w życiu pozazawodowym, samokształcenia, kultury osobistej, dojrzałości społeczno-rodzinnej (rys. 1).



Rys. 1. Wyniki pracy szkoły

Źródło: A. Marszałek, dz.cyt., s. 533

Szerokie, wielopłaszczyznowe ujęcie wyników pracy szkoły powinno determinować realizowane w szkole treści kształcenia. Obecnie dysponujemy wieloma kon-

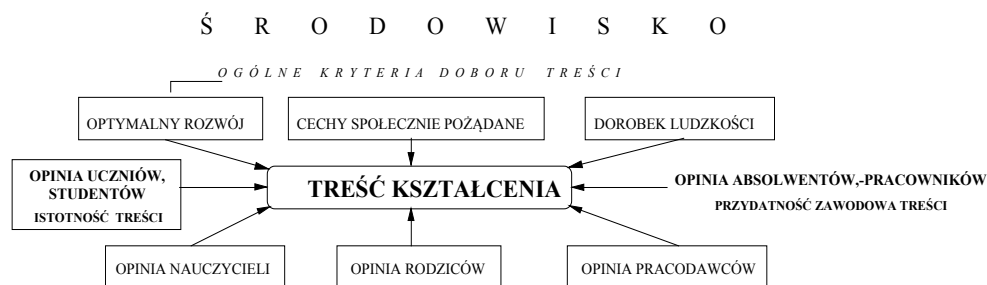
² R. Girod, *Cele ostateczne a wyniki kształcenia*, [w:] *Bliskie i dalekie cele wychowania*, PWN, Warszawa 1987, s. 234–237; I. Kuźniak, *Optymalizacja procesu kształcenia*, UAM, Poznań 1993; A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny: założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa 1999; D.G. Armstrong, *Curriculum today*, Merrill Prentice Hall, New Jork 2003, s. 271.

³ Por. T. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej*, PWN, Warszawa 1971, s. 123, Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, WSP, Bydgoszcz 2000, s. 234–242; A. Marszałek, *Wyniki pracy szkoły*, [w:] T. Pilch (red), *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.* Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008, tom 7, s. 533.

⁴ Z. Wiatrowski, dz.cyt., s. 239.

⁵ K. Korabiowska-Nowacka, *Metodyka i wyniki badań przydatności w pracy absolwentów szkół zawodowych*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1980, s. 12.

cepcjami, procedurami, regułami, kryteriami, które stanowią nie tylko dla konstruktora programu, ale i dla każdego nauczyciela narzędzia pomocne w pracach nad doborem i układem treści kształcenia (rys. 2). Środki doboru treści odgrywają rolę specyficznego rodzaju filtra, który pozwala na przyporządkowanie elementów treści do trzech grup: treści nadające się do zastosowania, treści nadające się do zastosowania po modyfikacji, treści przeznaczone do odrzucenia.



Rys. 2. Środki doboru treści kształcenia

Źródło: opracowanie własne.

W wyłonieniu przedstawionych grup treściowych dużą rolę odgrywają ogólne kryteria doboru treści, ogniskujące się wokół trzech zagadnień podstawowych⁶:

1. Reprezentacji przez element treści całokształtu dorobku ludzkości,
2. Umożliwienia rozwoju u wychowanka cech społecznie pożądanych,
3. Stymulowania rozwoju osobowości wychowanka.

Nie mniejsze znaczenie należy przypisać akceptacji treści przez bezpośrednich i pośrednich uczestników procesu kształcenia: uczniów, nauczycieli, rodziców, pracodawców. Od ich stanowiska zależeć będzie w dużej mierze okres adaptacji absolwenta szkoły, młodego pracownika. Najczęściej, jak dowodzą badania, oczekiwania pracodawców i osób zarządzających oświatą są rozbieżne⁷.

Ocenę jakości treści wyrażoną przez pracowników – absolwentów szkół, w których realizuje się dane treści – nazywa się w literaturze przedmiotu oceną przydatności życiowej treści lub oceną przydatności zawodowej treści kształcenia⁸. Ocenę treści kształcenia wyrażoną przez uczniów, studentów, uczestników procesu kształcenia przyjęto określać mianem oceny istotności treści kształcenia⁹.

⁶ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987, s. 93; K. Kruszewski, *Program szkolny*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, PWN, Warszawa 2002, s. 191; B. Baranek, *Programy kształcenia zawodowego: teoria, metodologia, aplikacje*, IBE, Warszawa 2001, s. 73.

⁷ S. Kwiatkowski, dz.cyt., s. 17; M. Jelonek, M. Kocór, *Efekty kształcenia – rynek pracy – interwencje publiczne*, [w:] (red.) J. Górnica, *Diagnoza szkolnictwa wyższego*, SGGW, Warszawa 2015, s. 191–197; Symela K., *Potrzeby i oczekiwania radomskich pracodawców w zakresie rozwoju kształcenia zawodowego*, [w:] *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, Radom 1 (92) 2016, s. 38–51.

⁸ A. Siemak-Tylikowska, *Podstawy teorii doboru treści kształcenia*, UW, Warszawa 1985, s. 127.

⁹ A. Marszałek, *Elektronika w edukacji technicznej dzieci i młodzieży*, WSP, Rzeszów 2001, s. 119.

Wymienione środki nie mogą być zastosowane incydentalnie. Zapewnienie aktualności dobranych treści staje się możliwe przy monitoringu – ciągłym śledzeniu zmian opinii wynikającej ze zmian czynności zawodowych.

Znaczenie oceny istotności/przydatności zawodowej treści kształcenia jest tym większe, im większy stopień ogólności charakterystyki zawodowej oraz im dłuższy jest proces kształcenia czy zdobywania kolejnych szczebli awansu zawodowego. Niezadowolającą w tym względzie sytuację spotykamy w szkolnictwie wyższym, a w szczególności w kształceniu nauczycieli. Autonomia uczelni przejawiająca się w samodzielności w ustalaniu własnych planów, programów, efektów kształcenia – pomimo istnienia ogólnych zapisów w postaci wzorcowych efektów kształcenia¹⁰ – nie zawsze idzie w parze z właściwym doбором treści poszczególnych przedmiotów.

Założenia teoretyczne badań. Rozwiązanie głównego problemu badawczego polegało na udzieleniu odpowiedzi na pytanie: Jaka jest istotność/przydatność życiowa treści kształcenia z przedmiotu studiów edukacja na odległość? Do dalszych analiz wybraliśmy kierunek studiów wieloobszarowy – edukacja techniczno-informatyczna, który zajmuje ugruntowaną pozycję w systemie szkolnictwa wyższego¹¹. Problemy szczegółowe dotyczyły zbadania istotności oraz przydatności życiowej poszczególnych elementów treści.

Zakreśl konkretny kwadrat oznaczający treść:

- bardzo wysoce istotną
- wysoce istotną
- średnio istotną
- mało istotną
- nieistotną

5. Techniczne uwarunkowania edukacji na odległość						
5.1	- pojęcie portalu edukacyjnego	1	2	3	4	5
5.2	- wymagania konstrukcyjno-funkcjonalne portalu edukacyjnego	1	2	3	4	5
5.3	- platformy programowe portali edukacyjnych	1	2	3	4	5
5.4	- narzędzia portalu edukacyjnego	1	2	3	4	5
5.5	- sprzęt portalu edukacyjnego	1	2	3	4	5
5.6	- obsługa portalu edukacyjnego	1	2	3	4	5
<i>* Proszę podać propozycję modyfikacji tego rozdziału:</i>						
5.7		1	2	3	4	5

Rys. 3. Fragment kwestionariusza ankiety

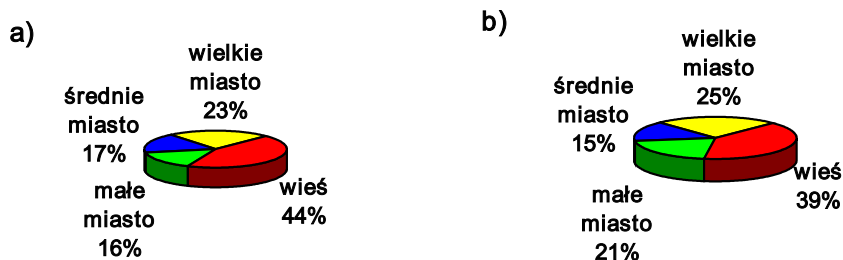
Źródło: opracowanie własne.

¹⁰ A. Kraśniewski., *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?* MNiSW, Warszawa 2011.

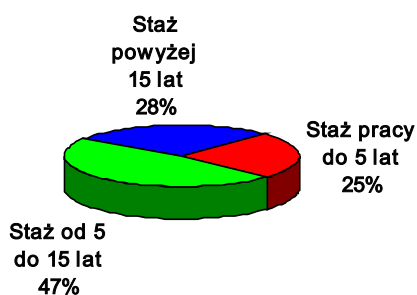
¹¹ J. Pieter, *Szkice autobiograficzne*, ZNP, Katowice 1985, s. 26; W. Furmanek, *Podstawy wychowania technicznego*. WSP, Rzeszów 1987; K. Uździcki, *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli przedmiotu praca-technika*, PWN, Warszawa 1992; K. Kraszewski, *Podstawy edukacji ogólnotechnicznej w młodszym wieku szkolnym*, AP, Kraków 2001; E. Sałata, *Teoria i praktyka przygotowania nauczycieli edukacji techniczno-informatycznej*, UTH, Radom 2013.

Narzędziem umożliwiającym zebranie wyników badań był kwestionariusz ankiety. Kwestionariusz zawiera nazwy 11 działów realizowanych w ramach wykładów oraz ćwiczeń laboratoryjnych. W każdym dziale tematycznym wymieniono od 2 do 5 zagadnień szczegółowych. Zadanie badanych polegało na wyrażeniu swojej opinii o prezentowanych elementach treści przez zakreślenie jednego z pięciu kwadratów oznaczających treści: nieistotne, mało istotne, średnio istotne, wysoce istotne, bardzo wysoce istotne (rys. 3). Opiniujący mogli również zaprezentować własne propozycje modyfikacji treści kształcenia.

Realizacja badań i charakterystyka badanych osób. Badania przeprowadzono w latach 2014–2016. Zebrania opinii na temat treści kształcenia dokonano przed rozpoczęciem zajęć z przedmiotu edukacja na odległość, po zakończeniu zajęć oraz po ukończeniu studiów. W badaniach wzięło udział 117 osób, w tym 64 studentów (badanie dwukrotne) i 53 absolwentów kierunku edukacja techniczno-informatyczna. Wśród badanych studentów było 54 mężczyzn (co stanowi 84% badanych) i 10 kobiet (16%), a w grupie absolwentów znalazło się 7 kobiet (13%) i 46 mężczyzn (87%).



Rys. 4. Pochodzenie środowiskowe badanych: a) studentów; b) absolwentów
Źródło: opracowanie własne.



Rys. 5. Staż pracy badanych absolwentów studiów
Źródło: opracowanie własne.

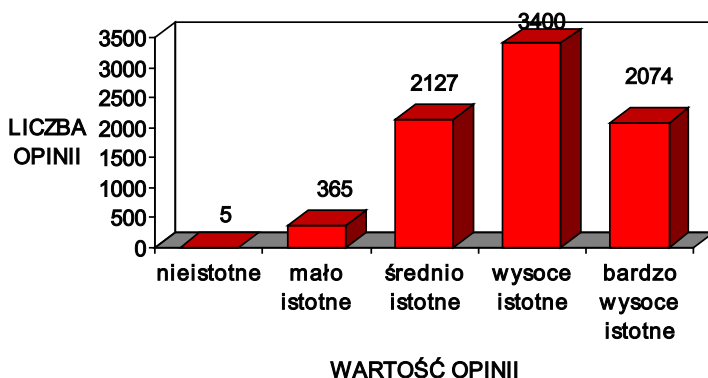
Badani studenci w większości pochodzili ze środowiska miejskiego – 36 (56%) badanych, a 28 (44%) badanych – ze środowiska wiejskiego. Z małych miasteczek wywodziło się 10 osób (16%), ze środowiska średniomiejskiego – 11 studentów

(17%), a z wielkomięjskiego – 15 osób (23%). W grupie absolwentów 21 osoby (39%) pochodziły ze środowiska wiejskiego, 13 (25%) – wielkomięjskiego, 11 (21%) – małomięsteczkowego, 8 (15%) – średniomięjskiego (rys. 4).

36 badanych studentów (56%) było absolwentami szkół zawodowych, a 28 (44%) – szkół ogólnokształcących. W grupie absolwentów studiów odnotowano 31 absolwentów (58%) szkół zawodowych i 22 (42%) – absolwentów szkół ogólnokształcących.

Pod względem stażu pracy 13. z badanych absolwentów, tj. 25% pracowało od co najwyżej 5 lat, dla 25 osób (47%) okres pracy wynosił od 5 do 15 lat, a dla 15 badanych (28%) – powyżej 15 lat (rys. 5).

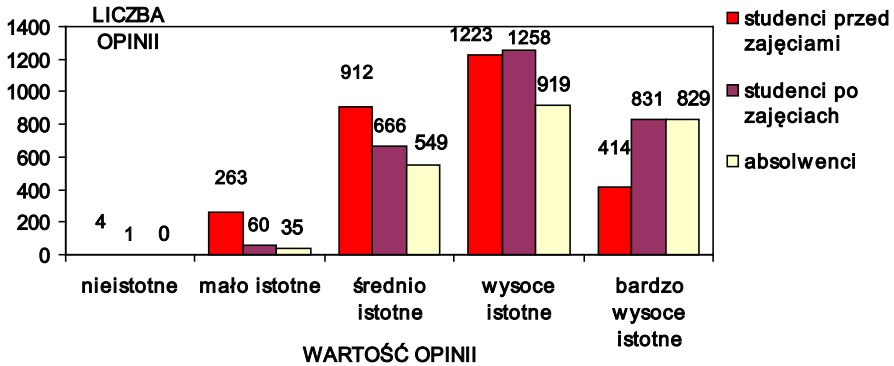
Wyniki badań. Wypowiedzi badanych wskazują, że realizowane zagadnienia na wykładach i ćwiczeniach są pozytywnie oceniane przez studentów i absolwentów studiów. Spośród 7964 wszystkich wyrażonych opinii występuje 3400 (43%) wysoce istotnych, 2127 (27%) średnio istotnych, 2074 (26%) bardzo wysoce istotnych, 365 (4%) mało istotnych oraz 5 nieistotnych (rys. 6).



Rys. 6. Liczba wyrażonych opinii z poszczególnych grup wartości
Źródło: opracowanie własne.

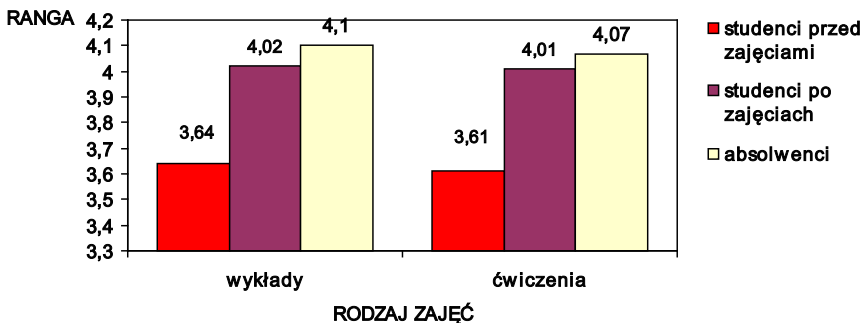
W dalszej analizie celem porównania wyników uzyskanych w trzech badaniach – ze względu na różną liczebność badanych – przyjęto oprócz liczby opinii miarę wagową (rangę). Wyraża się ona sumą iloczynów liczby odpowiedzi z danej kategorii i wag danej kategorii (1 – nieistotne, 2 – mało istotne, 3 – średnio istotne, 4 – wysoce istotne, 5 – bardzo wysoce istotne) podzieloną przez liczbę wszystkich odpowiedzi.

Zebrane wyniki badań wskazują, że wraz z zapoznaniem się z treściami kształcenia oraz podjęciem pracy wzrasta ocena istotności – maleje liczba ocen nieistotnych, mało i średnio istotnych, a rośnie liczba opinii wysoce istotnych oraz bardzo wysoce istotnych (rys. 7). Dokładnie obrazuje tę prawidłowość ranga istotności treści kształcenia, która dla studentów przed procesem kształcenia wynosi 3,63, zdecydowanie wzrasta po procesie kształcenia i jest równa 4,01, a dla absolwentów osiąga wartość 4,09.



Rys. 7. Liczba wyrażonych opinii z poszczególnych grup wartości przez studentów i absolwentów
Źródło: opracowanie własne.

Badani w prawie równym stopniu oceniają istotność/przydatność życiową treści wykładanych i ćwiczeniowych (rys. 8).



Rys. 8. Ranga wyrażonych opinii przez studentów i absolwentów według rodzaju zajęć
Źródło: opracowanie własne.

Interesujących danych dostarcza analiza wyników pod kątem wartości poszczególnych elementów treści. Ze względu na objętościowe wymogi opracowania analizę wyników ograniczę do zaprezentowania wyników dla działów tematycznych oraz kilku elementów treści najwyżej i najniżej ocenianych (tab. 1).

Największą wartość badani przypisują następującym działom:

- konfiguracja i administracja portalem edukacyjnym – średnia ranga = 4,05;
- organizacja edukacji na odległość – średnia ranga = 4,04;
- obsługa konta na serwerze – średnia ranga = 3,98;
- instalacja portalu edukacyjnego – średnia ranga = 3,98.

Najniżej, lecz stosunkowo wysoko, zostały ocenione tematy zajęć:

- serwer portalu edukacyjnego – średnia ranga = 3,72;
- edukacja na odległość – ujęcie konstruktywne – średnia ranga = 3,83.

Tabela 1. Zestawienie opinii o poszczególnych rozdziałach tematycznych

LP	Rozdziały tematyczne	Ranga			
		Studenci przed zajęciami	Studenci po zajęciach	Absolwenci	Średnia
1	Edukacja na odległość – wprowadzenie	3,65	4,07	4,12	3,95
2	Pośrednie a bezpośrednie procesy nauczania–uczenia się	3,64	4,00	4,10	3,91
3	Edukacja na odległość – ujęcie konstruktywne	3,55	3,90	4,03	3,83
4	Organizacja edukacji na odległość	3,80	4,09	4,24	4,04
5	Techniczne uwarunkowania edukacji na odległość	3,64	4,05	4,10	3,93
6	Stan aktualny i perspektywy rozwoju edukacji na odległość	3,61	4,00	4,05	3,89
7	Serwer portalu edukacyjnego – podstawy obsługi	3,43	3,87	3,87	3,72
8	Obsługa konta www na serwerze	3,70	4,09	4,15	3,98
9	Instalacja portalu edukacyjnego	3,69	4,05	4,16	3,97
10	Konfiguracja i administracja portalu edukacyjnego	3,77	4,16	4,21	4,05
11	Tworzenie kursów na portalu edukacyjnym	3,62	4,01	4,08	3,9

Źródło: opracowanie własne.

Ocena zagadnień szczegółowych, tj. treści występujących w poszczególnych działach pozwala na bardziej precyzyjne wniknięcie w składowe oceny treści działu.

Najwyżej badani ocenili następujące elementy treści:

- charakterystyka mediów – średnia ranga = 4,25;
- nauczyciel w edukacji na odległość – średnia ranga = 4,19;
- zalety i wady edukacji na odległość – średnia ranga = 4,17;
- perspektywy rozwoju edukacji na odległość – średnia ranga = 4,13.

Najniżej ocenione zostały następujące zagadnienia szczegółowe:

- źródła konstruktywizmu – średnia ranga = 3,46;
- regulamin pracowni edukacji na odległość – średnia ranga = 3,54;
- podstawy pracy w systemie operacyjnym – średnia ranga = 3,55;
- stan aktualny edukacji na odległość w Polsce – średnia ranga = 3,57.

Zakończenie. Przytoczone – chociaż w sposób fragmentaryczny – wyniki badań świadczą jednoznacznie, że ocena istotności, przydatności życiowej treści edukacji na odległość jest znaczna i wzrasta wraz ze zdobywaniem wiedzy z tej dziedziny edukacji oraz z pogłębianiem doświadczenia zawodowego. Badani w równym, wysokim stopniu opiniują treści teoretyczne i praktyczne, co może świadczyć o trafnym doborze oraz dobrej proporcji między tymi elementami treści. Studenci i absolwenci uczestniczący w badaniach bardzo wysoko oceniają zagadnienia konkretne, dotyczące perspektywicznych przeobrażeń, a w mniejszym stopniu zagadnienia historyczne oraz regulaminowe.

Wyrażona przez studentów i absolwentów opinia o poszczególnych elementach treści może być wykorzystana w doborze treści wyłącznie jako jedna ze składowych kompleksowej oceny. Dopiero całościowa ocena uwzględniająca opinię sędziów kompetentnych, nauczycieli, rodziców, pracodawców, oczekiwania uczniów oraz szczegółową analizę treści pod kątem zakładanych kryteriów przyczyni się do determinacji zakresu treści oraz czasu realizacji poszczególnych zagadnień.

Bibliografia

1. Armstrong D.G., *Curriculum today*, Merrill Prentice Hall, New Jork 2003.
2. Baraniak B., *Programy kształcenia zawodowego: teoria, metodologia, aplikacje*, IBE, Warszawa 2001
3. Bonstingl J., *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, CODN, Warszawa 1999.
4. Furmanek W., *Podstawy wychowania technicznego*. WSP, Rzeszów 1987.
5. Girod R., *Cele ostateczne a wyniki kształcenia*, [w:] *Bliskie i dalekie cele wychowania*, PWN, Warszawa 1987.
6. Jelonek M., Kocór M., *Efekty kształcenia – rynek pracy – interwencje publiczne*, [w:] (red.) J. Górniak *Diagnoza szkolnictwa wyższego*, SGGW, Warszawa 2015, s. 181–209.
7. Korabiovska-Nowacka K., *Metodyka i wyniki badań przydatności w pracy absolwentów szkół zawodowych*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1980.
8. Kraszewski K., *Podstawy edukacji ogólnotechnicznej w młodszym wieku szkolnym*, AP, Kraków 2001.
9. Kraśniewski A., *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*, MNiSW, Warszawa 2011.
10. Kruszewski K., *Program szkolny*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, PWN, Warszawa 2002, s. 180–212.
11. Kuźniak I., *Optymalizacja procesu kształcenia*, UAM, Poznań 1993.
12. Kwiatkowski S., *Kształcenie zawodowe: wyzwania, priorytety, standardy*, IBE, Warszawa 2006.
13. Marszałek A., *Elektronika w edukacji technicznej dzieci i młodzieży*, WSP, Rzeszów 2001.
14. Marszałek A., *Wyniki pracy szkoły*, [w:] T. Pilch (red), *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.* Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008, tom 7, s. 533–536.
15. *Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku*, A. Szostek (red.), SGGW, Warszawa 2015.
16. Nowacki T., *Podstawy dydaktyki zawodowej*, PWN, Warszawa 1971.
17. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987.
18. Ornstein A.C., Hunkins F.P., *Program szkolny: założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa 1999.
19. Pieter J., *Szkice autobiograficzne*, ZNP, Katowice 1985.
20. *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455, Nr 112, poz. 654, z 2012 r. poz. 1544).
21. Sałata E., *Teoria i praktyka przygotowania nauczycieli edukacji techniczno-informatycznej*, UT-H, Radom 2013.
22. Siemak-Tyliłowska A., *Podstawy teorii doboru treści kształcenia*, UW, Warszawa 1985.
23. Symela K., *Potrzeby i oczekiwania radomskich pracodawców w zakresie rozwoju kształcenia zawodowego*, [w:] *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*. Radom 1 (92) 2016, s. 38–51.
24. Uździcki K., *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli przedmiotu praca-technika*, PWN, Warszawa 1992.
25. Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, WSP, Bydgoszcz 2000.
26. Zaborowski Z., *Psycho-społeczne problemy pracy nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1986.

dr hab. Aleksander Marszałek, prof URz

Uniwersytet Rzeszowski

amarsz@ur.edu.pl