

e-mentor

DWUMIESIĘCZNIK SZKOŁY GŁÓWNEJ HANDLOWEJ W WARSZAWIE
WSPÓŁWYDAWCA: FUNDACJA PROMOCJI I AKREDYTACJ KIERUNKÓW EKONOMICZNYCH

2014, nr 5 (57)



M. Dąbrowski, J.M. Mischke, D. Piotrowska, M. Zając, W. Zieliński, *Kongres Rozwoju Edukacji – spotkanie środowiska akademickiego*, „e-mentor” 2014, nr 5 (57), s. 5–8,
<http://dx.doi.org/10.15219/em57.1135>.

Kongres Rozwoju Edukacji – spotkanie środowiska akademickiego

Marcin Dąbrowski
Maria Zajac

W 2014 roku w ramach współpracy pięciu publicznych uczelni ekonomicznych postanowiono zaprosić społeczność akademicką do debaty na temat rozwijania i unowocześniania polskiej edukacji, między innymi poprzez wykorzystanie innowacyjnych technologii w kształceniu. W efekcie, w dniach 12–13 listopada br. odbył się pierwszy Kongres Rozwoju Edukacji (www.kre.edu.pl), przygotowany na podstawie doświadczeń płynących z organizacji dziesięciu edycji konferencji „Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym” (www.e-edukacja.net). Spotkanie w nowej odsłonie stanowiło kontynuację wspomnianej konferencji, jednak znacznie poszerzono zakres tematyczny wydarzenia oraz formy aktywności przewidziane podczas dwudniowych obrad. Gospodarzem I edycji Kongresu był Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, a partnerami – Instytut Badań Edukacyjnych oraz Stowarzyszenie Top 500 Innovators. Za realizację cyklicznych wydarzeń organizowanych w gronie pięciu uniwersytetów ekonomicznych odpowiada Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.

Celem Kongresu była debata nad rolą uczelni w rozwoju społeczeństwa oraz nad kierunkami rozwoju samych ośrodków akademickich, aby potrafiły sprostać oczekiwaniom różnych grup odbiorców. Nowoczesność oferty jest w tym kontekście utożsamiana z jednej strony z poszukiwaniem innowacyjnych form i metod kształcenia, z drugiej zaś – z prowadzeniem w szerokim zakresie edukacji całościowej. Natomiast w odniesieniu do form kształcenia istotne jest nie tylko spojrzenie przez pryzmat wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych, ale również poszukiwanie nowatorskich metod realizacji zajęć akademickich na uczelni. Z kolei wdrażanie na uczelniach idei *lifelong learning* obejmuje projektowanie ścieżek kształcenia akademickiego i zawodowego na różnych etapach życia. Podczas obrad kongresu starano się zwrócić uwagę uczestników na dwa wyzwania, z którymi muszą się zmierzyć uczelnie – pierwszym jest opracowanie i realizacja zróżnicowanej oferty, dostosowanej do potrzeb słuchaczy w różnym wieku i o różnych doświadczeniach, a drugim przygotowanie warunków umożliwiających uznawanie kwalifikacji zdobytych poza uczelnią i ich uwzględnianie w ścieżce kształcenia formalnego w ramach regularnych studiów.

Dwudniowe obrady rozpoczęły się od serii warsztatów, których celem było umożliwienie uczestnikom Kongresu rozwijania praktycznych umiejęt-

ności tworzenia innowacji i myślenia projektowego w dydaktyce, jak również konstruowania oferty uczelni odpowiadającej na potrzeby całościowej edukacji społeczeństwa. Warsztaty dały też sposobność do refleksji nad pytaniem o kluczowe cechy lidera w środowisku akademickim oraz do poznania dobrych praktyk w zakresie współpracy uczelni z przedsiębiorstwami na rzecz doskonalenia procesu kształcenia studentów.

Drugi dzień Kongresu przeznaczono na wystąpienia konferencyjne, obrady i dyskusje. Rozpoczęły go trzy bardzo istotne prelekcje wprowadzające w temat wyzwań stojących przed współczesną edukacją (omówił je Edwin Bendyk) oraz współczesną uczelnią. Ta ostatnia grupa zagadnień znalazła swoje odzwierciedlenie w dwóch kolejnych wystąpieniach: dr inż. Dorota Piotrowska omówiła zadania, z którymi muszą obecnie zmierzyć się uczelnie w kontekście idei *lifelong learning*, natomiast prof. Tomasz Szapiro przedstawił – w oparciu o doświadczenia SGH – praktyczne sposoby wychodzenia z ofertą akademicką poza tradycyjne grupy odbiorców. Prelekcje te wyznaczyły nurt dalszych rozważań w sesjach równoległych – poświęconych nowoczesnej dydaktyce i uczeniu się przez całe życie – jak również dobrze wprowadziły uczestników w tematykę sesji seminaryjnej dotyczącej superinteligencji, z przewodnim pytaniem, które brzmiało: jak ekstremalny rozwój technologii wpłynie na funkcjonowanie i uczenie się ludzi?

Swoistym przeglądem inicjatyw akademickich oraz obszarów zastosowania technologii w dydaktyce była specjalna sesja Famelab. Struktura tej sesji opiera się na idei konkursu, który został zapoczątkowany przez Brytyjczyków w 2004 roku podczas Cheltenham Science Festival, a w Polsce zorganizowano go po raz pierwszy w 2012 roku za sprawą British Council i Centrum Nauki Kopernik. Uczestniczący w konkursie naukowcy mają 3 minuty na to, aby w przystępny, a zarazem interesujący sposób zaprezentować swoje badania naukowe – ich koncepcję lub wyniki. Sesja Famelab w wydaniu kongresowym służyła zaprezentowaniu ciekawych rozwiązań, pomysłów, przykładów wdrożeń bądź wyników badań z obszaru e-edukacji lub ogólniej – edukacji wykorzystującej nowoczesne technologie. W roku 2014 w konkursowe szranki stanęło 9 uczestników. Publiczność w tajnym głosowaniu zdecydowała,

że zwycięzcą konkursu zostanie Grzegorz Głód, przedstawiciel gospodarzy (UE w Katowicach), który zaprezentował koncepcję projektu *barometer24.org*. Na drugim miejscu, tuż za zwycięzcą, uplasował się Andrzej Syguła z PWSZ w Kaliszu – z prezentacją, w której podał krótki przepis na m-learning. Formuła konkursu Famelab zyskała dużą przychylność zarówno jego uczestników, jak i słuchaczy. Zaprezentowanie swojego pomysłu w krótkim, bo 3–4-minutowym wystąpieniu, stanowi pewne wyzwanie, ale ufamy, że również podczas kolejnych edycji Kongresu znajdują się chętni, aby je podjąć. Organizatorzy natomiast dołożą starań, aby jeszcze lepiej dopracować reguły rywalizacji. W ramach sesji Famelab wręczono również certyfikaty e-nauczyciela osobom wyłonionym w trzeciej edycji procedury certyfikacyjnej, którą prowadzi Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego.

Obrady Kongresu zamknęły trzy toczące się równolegle dyskusje poświęcone tematom bardzo ważnym dla środowiska: barierom tworzenia oferty *lifelong learning*, budowaniu relacji mistrz–uczeń oraz wartościom płynącym ze stosowania e-learningu w kształceniu akademickim. Streszczenia przebiegu tych dyskusji, przygotowane przez moderatorów, stanowią ważną część niniejszej relacji (teksty w ramkach).

Na I Kongresie Rozwoju Edukacji pojawiło się wiele nowości: nie tylko szerszy zakres omawianych zagadnień, ale także nowa forma spotkania, otwartego jak zawsze dla wszystkich osób zaangażowanych w dydaktykę akademicką w różnych jej wymiarach i aspektach. Mamy nadzieję, iż forma ta zyska przychylność społeczności akademickiej, a refleksje i wiedza płynące z przeprowadzanych warsztatów, wystąpień konferencyjnych oraz sesji dyskusyjnych będą przydatne uczestnikom w dalszej pracy, inspirując ich do podejmowania różnorodnych inicjatyw na rzecz unowocześniania edukacji w Polsce. Kluczowe pytania, które wyznaczyły ramy Kongresu w roku bieżącym, np. o najważniejsze trendy w światowej edukacji, otwartość kształcenia, nowe formy i metody dydaktyczne wykorzystujące w sposób mądry i świadomy potencjał, jaki niosą z sobą nowoczesne technologie, pozostaną aktualne także podczas kolejnej edycji Kongresu, w listopadzie 2015 roku, gdy gospodarzem wydarzenia będzie Szkoła Główna Handlowa w Warszawie. Liczymy, że informacja o II Kongresie Rozwoju Edukacji stanie się jednym z pierwszych wpisów w nowym kalendarzu, który już za parę dni każdy z nas zacznie wypełniać ważnymi datami i zapiskami. Serdecznie zapraszamy.

Wojciech Zieliński

Jak promować wartość e-learningu?

E-learning znajduje się na marginesie edukacji w Polsce. Interesariusze, począwszy od uczniów, studentów i ich rodziców, poprzez nauczycieli i osoby kierujące instytucjami edukacyjnymi, a skończywszy na decydentach, w większości postrzegają go jako gorszą formę kształcenia, którą można stosować w ograniczonym zakresie. Dowodzą tego badania, np. przeprowadzone przez KOWEŻiU w latach 2010–2012.

Dyskusja miała więc odpowiedzieć na pytanie postawione w tytule. Ustalono, że jej podstawą będą wartości wskazane we wcześniejszej prezentacji kongresowej zatytułowanej „Jak się kształci na Stanford i Berkeley?”. Uczestnicy mieli za zadanie pokazać, w jaki sposób e-learning pozwala kształcić skutecznie, praktycznie, kreatywnie, nowoczesnie, celowo, elastycznie, dynamicznie, elitarnie, drogo (w znaczeniu uzasadnienia ponoszenia wysokich kosztów kształcenia) i uzależniająco. Istotne było ponadto zilustrowanie i potwierdzenie stawianych tez konkretnymi przykładami. Zgodzono się, że na wartość e-learningu należy patrzeć z różnych perspektyw – uczniów i studentów, nauczycieli, szkoły i uczelni.

Przywołanie przykładów, które miały uzasadnić wartość e-learningu, nie sprawiło dyskutantom problemu. Szkoda, że ograniczony czas nie pozwolił na systematyczne omówienie każdego z aspektów poruszonych w prezentacji o Uniwersytecie Stanforda i Uniwersytecie w Berkeley. Przy omawianiu przypadków ilustrujących kształcenie praktyczne, kreatywne, nowoczesne i uzależniające wskazano, że e-learning daje możliwość:

- prowadzenia bardziej angażujących dyskusji w trakcie zajęć i ilustrowania ich dodatkowymi, multimedialnymi materiałami,
- włączania uczących się i nauczycieli w tworzenie treści zajęć (tzw. *user generated content*),
- łatwego uzupełniania standardowej ścieżki kształcenia o dodatkowe szkolenia czy kursy i dokumentowania tak zdobytych osiągnięć np. w formie e-portfolio.

Te czynniki świadczą o potencjale e-learningu i dowodzą, że wnosi on do kształcenia istotne wartości.

W dyskusji zwrócono także uwagę na następujące cechy e-learningu, które wiążą się bezpośrednio z wykorzystaniem wirtualnego środowiska nauczania:

- ewidencjonowanie aktywności wszystkich uczestników zajęć, w tym nauczycieli czy obsługi, co pozwala lepiej weryfikować jakość tak realizowanych procesów dydaktycznych,

- łatwe wymuszenie zapoznania się ucznia czy studenta ze wszystkimi zagadnieniami składającymi się na kurs i wykonania związanych z nimi prac kontrolnych, dzięki czemu można realizować zasadę zaliczania kursu na podstawie wykazania się osiągnięciem 100 procent jego celów kształcenia,
- zróżnicowany dostęp uczących się do treści i aktywności w kursie, umożliwiający indywidualizowanie nauki w zależności od spełnienia określonych warunków.

Zauważono przy tym, że dzięki wymienionym cechom kształcenie staje się bardziej praktyczne, nowoczesne i elastyczne.

Dyskusja dowiodła, że gdy mamy zdefiniowany zbiór wartości, na których chcemy opierać kształcenie, znalezienie form i cech e-learningu służących ich urzeczywistnieniu, nie jest problemem. Mimo iż punktem wyjścia były praktyki najlepszych uniwersytetów amerykańskich, wartości, jakim one hołdują, zostały zilustrowane przykładami rozwiązań e-learningowych stosowanych na polskich uczelniach. To dowodzi, że rozpoczęta dyskusja powinna być kontynuowana według przyjętych założeń. Należy wyjść od sformułowania możliwie szerokiego katalogu pożądanych cech kształcenia i przypisać im najbardziej adekwatne formy e-learningu z przykładami praktycznego zastosowania. W efekcie może powstać opracowanie, które ujmując w sposób systematyczny wyniki dyskusji, będzie promować wartość e-learningu w polskim systemie edukacji.

Jerzy M. Mischke

Relacja mistrz–uczeń w procesie kształcenia akademickiego

W sferach akademickich niezwykle popularna jest wiara w istnienie specyficznej relacji, jaka łączy nauczyciela i jego studentów. Najczęściej określa się ją dawnym mianem więzi mistrza i ucznia (J.M. Mischke, A.K. Stanisławska, *Mistrz, czyli kto?*, „e-mentor”, 2004, nr 5 (7)). Pozytywne konotacje nie zmieniają jednak faktu, że realne znaczenie relacji mentora z podopiecznym staje się coraz mniejsze, choć w literaturze była ona i nadal jest przedstawiana jako bardzo istotna:

Mentoring to dobrowolna, niezależna od hierarchii służbowej pomoc jednego człowieka udzielana drugiemu, dzięki czemu może on poczynić znaczne postępy w wiedzy, pracy zawodowej lub sposobie myślenia. [...]

Relację mentoringu nieformalnego cechuje zwykle duża bliskość i zażyłość wynikająca zarówno z podobieństwa systemu wartości, jak i z tego, że podopieczny postrzega mentora jako wzór do naśladowania, zaś mentor widzi w podopiecznym młodszą wersję samego siebie (M. Sidor-Rządkowska, *Mentoring. Teoria, studia przypadków*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2014, s. 18 i 19).

Oba przytoczone powyżej cytaty wydają się dobrze oddawać istotę omawianej relacji. W praktyce akademickiej znajdujemy dziś jednak coraz mniej jej pozytywnych przykładów. Głównym powodem jest brak warunków organizacyjnych, aby mogła zaistnieć. Nie wiadomo przy tym, czy wciąż istnieje społeczne przyzwolenie na jej budowanie. Wśród przeszkód, które niewątpliwie można wymienić jako podstawowe powody braku sprzyjającego mentoringowi środowiska, uczestnicy dyskusji dostrzegli następujące:

- Zbyt duża liczba studentów pierwszych dwóch stopni studiów wiąże się nierozdzielnie z pełną anonimowością nie tylko studentów, ale również nauczycieli. Ci ostatni są najczęściej nieznanymi ogółowi społecznemu „rzemieślnikami”, wykonującymi ściśle określoną pracę, o wyborze których student nie decyduje (tu decyzje zależą od programu studiów, dziekanatów i całej machiny administracyjnej współczesnej polskiej uczelni).
- Niedostatek ogólnie znanych i poważanych mistrzów przy jednoczesnym nadmiarze potencjalnych podopiecznych.
- W większości polskich szkół wyższych brakuje organizacyjnych ram do swobodnego łączenia się studentów i nauczycieli w relacje oparte na zasadach mentoringu, tutoringu bądź coachingu.
- Powszechnie obserwowana niechęć studentów do doskonalenia się i rozwoju osobistego, a co za tym idzie aktywnego poszukiwania mentorów pomocnych w pracy nad sobą.

W trakcie zaplanowanej przez organizatorów Kongresu Rozwoju Edukacji dyskusji jej uczestnicy wielokrotnie z estymą odnosili się do przykładów dobrych relacji prawdziwych mistrzów i chętnych uczniów. Jednocześnie podkreślano, że zbudowanie takich relacji jest możliwe nie wcześniej niż w trakcie studiów doktoranckich, jako że dopiero wówczas tryb studiowania i postawione przed doktorantem cele tworzą warunki do lepszego poznania się z promotorem, a tym samym pozwalają na wytworzenie się koniecznej zażyłości, która może (choć nie musi) prowadzić do powstania opisanej powyżej relacji mentora i podopiecznego.

Dorota Piotrowska

Bariery w tworzeniu oferty LLL ośrodka akademickiego

Polskie uczelnie stanęły w ostatnim czasie w obliczu bardzo trudnego wyzwania, jakim jest wdrożenie strategii i odpowiednich działań w zakresie wspierania idei uczenia się przez całe życie. Obowiązkowym ich zadaniem ma być wprowadzenie do czerwca 2015 roku we wszystkich uczelniach w Polsce konkretnych rozwiązań instytucjonalnych umożliwiających potwierdzanie efektów wcześniejszego uczenia się. Jest to jest to jeden z ważniejszych etapów implementacji nowej idei uczelni otwartej na potrzeby otoczenia i mocno wspierającej rozwój społeczeństwa wiedzy.

Uczestnicy dyskusji skupili swoją uwagę przede wszystkim na identyfikacji przeszkód napotykanych w swojej codziennej pracy, które mogą stanowić poważne zagrożenie dla dynamiki procesów LLL na polskich uczelniach. Wyróżniono dwa podstawowe źródła przeszkód: jedno po stronie uczelni, a drugie po stronie tzw. LL-learnerów, czyli osób pragnących rozwijać swoją wiedzę, umiejętności lub kompetencje.

Jeśli chodzi o bariery występujące wewnątrz uczelni, dużo uwagi poświęcono zjawisku niezrozumienia idei LLL. Zdaniem uczestników dyskusji tylko niewielka część pracowników szkół wyższych ma świadomość, na czym polega uczenie się przez całe życie i jak uczelnie mogłaby włączyć się w procesy związane z LLL. Wielokrotnie podkreślano, że władze uczelni poświęcają stosunkowo niewielką uwagę przygotowaniu środowiska akademickiego do wdrożenia tej ważnej zmiany w misji i wizji uczelni.

Zauważono również brak działań mających na celu zidentyfikowanie potrzeb otoczenia zewnętrznego w zakresie uczenia się. Nie prowadzi się w zasadzie żadnych analiz pozwalających uczelniom na określenie tzw. grupy docelowej LL-learnerów. W konsekwencji nie są realizowane żadne działania reklamowe czy marketingowe, które pozwoliłyby otoczeniu poznać nową ofertę uczelni.

Oferta LLL to nie tylko uniwersytety dziecięce, studia podyplomowe czy też uniwersytety trzeciego wieku, ale cały szereg mniejszych form, które wspierałyby indywidualne potrzeby różnych grup uczących się. Jednakże ani kadra zarządzająca uczelniami, ani sami nauczyciele nie mają pomysłu na to, jak stworzyć taką ofertę i często forsują dotychczasowe, „klasyczne” rozwiązania, które nie zawsze odpowiadają potrzebom poszczególnych interesariuszy.

Koncepcja LLL budzi na razie dość dużą nieufność kadry akademickiej. Upatruje się w działaniach np. związanych z potwierdzaniem efektów uczenia się niebezpieczeństwa „rozdawnictwa dyplomów”. Kadra akademicka nie jest również metodycznie przygotowana do tego, aby oceniać kompetencje nabywane poza kształceniem formalnym.

Wprowadzenie takiego nowego kierunku działalności wymaga określonych nakładów finansowych, na które uczelnie nie są gotowe. Motywacja władz uczelni jest tym słabsza, że nie do końca wiedzą one, jaka będzie rentowność podejmowanych działań. Uczelnie nie widzą jasnych korzyści, materialnych czy niematerialnych, które uczelnie mogłaby odnieść dzięki wdrożeniu LLL. Ponadto typowe procedury wprowadzania nowych rozwiązań na uczelni zazwyczaj są dość czasochłonne i często mocno zbiurokratyzowane, przez co „po drodze” zanika sens danej zmiany, a motywacja, nawet wśród największych jej zwolenników, zdecydowanie traci na sile.

Po stronie interesariuszy zewnętrznych dyskutanci również zidentyfikowali szereg barier związanych przede wszystkim z brakiem nawyku uczenia się w polskim społeczeństwie. Bardzo trudno jest przekonać polskich obywateli do nowego wizerunku uczelni jako miejsca, w którym można otrzymać wsparcie w rozwijaniu kompetencji niezbędnych do adaptowania się w warunkach dynamicznie zmieniających się potrzeb rynku pracy oraz ciągłego postępu technologicznego. Uczelnie nadal są postrzegane jako instytucje badawcze odpowiedzialne za przekazywanie kwalifikacji na najwyższym poziomie. Jest to etykieta, która zniechęca potencjalnych LL-learnerów o różnym potencjalnym i z różnymi doświadczeniami w zakresie formalnego uczenia się do przyścia i zapoznania się z ofertą szkół wyższych.

Podsumowując dyskusję, podjęto próbę znalezienia antidotum na poszczególne bariery. W zasadzie każdą z przeszkód można, w opinii uczestników dyskusji, łatwiej lub trudniej pokonać. Ale jest wśród nich jedna, której usunięcie – choć kluczowe dla wdrożenia LLL – wymaga naturalnego upływu czasu, niezbędnego do oswojenia się z nową rolą uczelni w XXI wieku: to potrzeba zmiany mentalności ludzkiej (mentalności kadry akademickiej, władz uczelni i poszczególnych osób uczących się).

Congress of Development in Education – the gathering of the academic community

The article is a report from the Congress of Development in Education that was held on 12–13 November 2014 at the University of Economics in Katowice. The event is organized by the Foundation for the Promotion and Accreditation of Economic Education in collaboration with the Universities of Economics in Cracow, Katowice, Poznań and Wrocław as well as the Warsaw School of Economics. It was based on the experience gained during the 10 years of the conference „The development of e-learning in higher education of economics” (e-edukacja.net), yet its scope and the forms of active participation have been significantly extended.