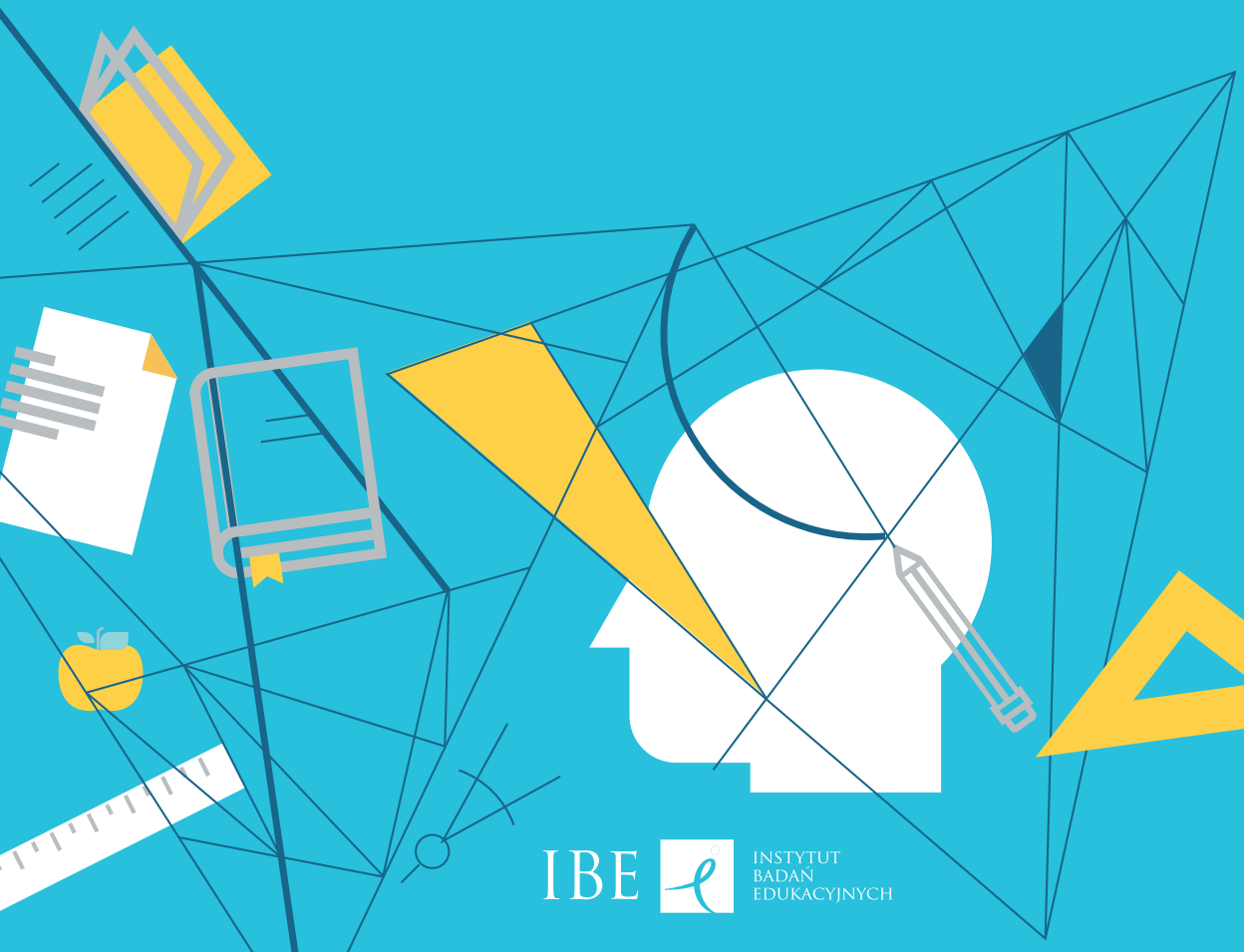


4_2020

KWARTALNIK 2020, 4(155)
ISSN 0239-6858
INDEKS 357278
cena 13,00 zł (w tym 8% VAT)

KWARTALNIK EDUKACJA



IBE



INSTYTUT
BADAN
EDUKACYJNYCH

4_2020

KWARTALNIK 2020, 4(155)

KWARTALNIK NAUKOWY
EDUKACJA

Redakcja kwartalnika

EDUKACJA

Redaktor naczelny/Editor-in-Chief

ARKADIUSZ JABŁOŃSKI

Członkowie redakcji

JAROSŁAW CHARCHUŁA SJ

TOMASZ PECAKOWSKI – sekretarz redakcji

IWONA SZEWCZAK

Redaktorzy tematyczni/Subject Editors

BOGUSŁAWA DOROTA GOŁĘBNIAK (pedagogika, pedeutologia)

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK (pedagogika, socjologia edukacji)

AGNIESZKA CHŁOŃ-DOMIŃCZAK (ekonomia, statystyka)

BEATA JACHIMCZAK (pedagogika, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, systemy edukacji)

JOANNA KOBOSKO (psychologia, rehabilitacja)

JOANNA MINTA (pedagogika społeczna, poradownawstwo)

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK (psychologia, pedagogika, logopedia)

MICHAŁ SITEK (socjologia)

HANNA SOLARCZYK-SZWEC (pedagogika dorosłych)

BOŻENA STAWOSKA-JUNDZIŁŁ (dydaktyka)

MARTA WIECZOREK (pedagogika kultury fizycznej)

KATARZYNA WIEJAK (psychologia)

Redakcja i korekta/Editing and Proofreading

MAŁGORZATA STEPUCH (język polski)

BARBARA PRZYBYLSKA (język angielski)

Redaktor statystyczny/Statistical Editor

JACEK HAMAN

Rada naukowa/Scientific Council

MARIA BUJNOWSKA-FEDAK (Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu)

AMRITA CHATURVEDI (Saint Louis University, Kashi School)

DARIUSZ DOLIŃSKI (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny)

HENRYK DOMAŃSKI (Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, IBE)

VLATKA DOMOVIĆ (University of Zagreb)

YAHYA DON (UNIVERSITI UTARA MALAYSIA)

BARBARA KLIMEK (Arizona State University)

MAREK KONOPCZYŃSKI (Uniwersytet w Białymstoku)

BEATRICE M. LATAVIETZ (Wichita State University)

PIOTR MAGIER (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

ELGRID MESSNER (University College of Teacher Education Styria)

JEAN PATTERSON (Wichita State University)

MOJCA PEČEK (University of Ljubljana)

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI (Uniwersytet Łódzki)

MARIUSZ ZEMŁO (Uniwersytet w Białymstoku)

© INSTYTUT BADAŃ EDUKACYJNYCH Warszawa 2022

Kwartalnik EDUKACJA

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

tel. 508 983 041

e-mail: kwartalnikedukacja@ibe.edu.pl

Spis treści

- 5 JUSTYNA SALA-SUSZYŃSKA, IWONA KOZAK
Hierarchia wartości wychowawców przedszkoli z województwa lubelskiego
- 16 MAGDALENA ARDEŃSKA, AGNIESZKA ARDEŃSKA, RAJMUND TOMIK
Maturzyści i kandydaci na studia z obszaru kultury fizycznej w latach 2007–2019. Szeregi czasowe, trendy i korelacje
- 34 JUSTYNA HORBOWSKA
Zdalna edukacja w perspektywie kognitywistyki
- 45 PIOTR SADOWSKI
Wybrane zagadnienia zdalnej edukacji w aspekcie nauczania akademickiego na kierunkach technicznych
- 64 MICHAŁ ROSTWOROWSKI
Walidacja efektów uczenia się: o równym do niej dostępie, barierze finansowej i prognozie popytu w Polsce
- 87 ANNA LESZCZYŃSKA-REJCHERT, KINGA LISOWSKA
Uniwersytety otwarte funkcjonujące przy polskich uczelniach – specyficzny wymiar edukacji ustawicznej i międzypokoleniowej
- 103 O AUTORACH

Hierarchia wartości wychowawców przedszkoli z województwa lubelskiego

JUSTYNA SALA-SUSZYŃSKA*

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej, Lublin, Polska

IWONA KOZAK

absolwentka pedagogiki, Wydział Nauk o Człowieku, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, Lublin, Polska

Artykuł poświęcony jest zagadnieniu hierarchii wartości wychowawców przedszkoli z województwa lubelskiego. W części teoretycznej wyjaśnia pojęcie wartości w ujęciu wybranych autorów, charakteryzuje typologię wartości oraz dokonuje charakterystyki postaw „być” i „mieć”. W części metodologicznej wyjaśniono odpowiedzi na postawione następujące pytanie badawcze: jakie wartości są najbardziej cenione wśród badanych wychowawców przedszkoli z województwa lubelskiego? W badaniach posłużono się Skalą Postaw Być i Mieć autorstwa B. Grulkowskiego. Na podstawie analizy wyników badań stwierdza się, iż u badanych nauczycieli dominują wartości humanitarne.

SŁOWA KLUCZOWE: postawa „być”, postawa „mieć”, przedszkole, wartość, wychowawca.

The hierarchy of values of preschool teachers from the Lubelskie Voivodeship

The article explores the issue of the hierarchy of values of preschool teachers from the Lubelskie Voivodeship. In the theoretical part, the text explains the concept of value in the views of selected authors, characterises the typology of values, and characterises the life orientations of being and having. In the methodological part, answers to the following research question were posed and explained: Which values are the most valued among the surveyed preschool teachers from the Lubelskie Voivodeship? Grulkowski's Scale of Orientation of Being and Having was used in the research. The analysis of the research results found that humanitarian values dominate among the surveyed teachers.

KEYWORDS: orientation of being, orientation of having, preschool, teacher, value.

Wprowadzenie teoretyczne

Problematyka wartości zajmuje istotne miejsce zarówno w rozważaniach filozoficznych, psychologicznych, jak i pedagogicznych. Życie w dynamicznie rozwijającej się cywilizacji niesie ryzyko przewartościowania. Wiąże się to z możliwością wystąpienia kryzysu wartości, a tym samym ukształtowania obrazu świata aksjologicznie płaskiego. W celu zrozumienia istoty wartości w życiu człowieka, warto przeanalizować podstawowe

*Email: justyna.sala-suszynska@mail.umcs.pl

ORCID: 0000-0002-3408-4324

pojęcia danej problematyki. Termin wartość jest pojęciem trudnym do zdefiniowania i nie posiada jednoznacznej definicji. W filozoficznym ujęciu wartością jest wszystko to, co warte jest poświęcenia i dążenia ku temu. Psychologia natomiast definiuje wartość jako zainteresowanie i szacunek, jaki jest okazywany komuś lub czemuś. W takim kontekście jest podstawą wyboru tego, co jest pożądane i respektowane (Łobocki, 2009). Przez wielu pedagogów wartość rozumiana jest jako dobro w czystej postaci, czyli coś, czego pragniemy, do czego dążymy, co jest warte poświęcenia, nadaje sens życiu. Na nim opiera się fundament życia osobistego, jak i życia we wspólnocie i w społeczeństwie.

Analizując pojęcie wartości, warto odnieść się do filozofii Maxa Schelera. Według filozofa wartością jest nie tylko to, co piękne, dobre, budzące w nas zachwyt czy podziw. Dlatego, w odniesieniu do procesu wychowania, wyróżniono dwa rodzaje wartości: pozytywne i negatywne. Wartości pozytywne są podstawą podejmowania trafnych decyzji w kwestiach etycznych, negatywne określają postawy niezgodne z moralnością człowieka (Łobocki, 2009). Zagadnieniem wartości zajmował się również Milton Rokeach. W ujęciu psychologa wartości są częścią osobowości, którą definiował jako system przekonań (Ciecuch, 2013). M. Rokeach, analizując powyższe zagadnienie, przedstawia pięć założeń: człowiek dysponuje niedużą liczbą wartości; ludzie posiadają te same wartości, jednak na różnym poziomie; wartości tworzą zhierarchizowany system; źródłem wartości może być kultura społeczeństwa i osobowość człowieka; wartości, jak i ich implikacje demonstrowane są w wielu zjawiskach (Rokeach, 1973; za: Olszak, 2001).

Wartości, jak zaznacza Kazimierz Denek (2012), stanowią podstawowy problem w procesie kształcenia. W edukacji wychowawca stale odnosi się do wartości, które mogą być uznane lub utożsamione przez wychowanków. Wartości wyznaczają zasady, określają, co jest dobre, a co złe. Ich zrozumienie, akceptacja, a przede wszystkim rozpoznanie, stanowi kluczowy cel wychowania. Zadaniem nauczyciela jest więc kreowanie sytuacji aksjologicznych, dzięki którym możliwe jest dokonywanie wyborów i podejmowanie trudnych decyzji.

1. Klasyfikacja wartości

W literaturze przedmiotu przedstawiono różne klasyfikacje wartości. Wyodrębnienie typologii wartości pełni istotną funkcję, ponieważ tworzy swoisty słownik aksjologiczny oraz pogłębia zrozumienie zagadnienia wartości.

M. Scheler uważa, że zdefiniowanie pojęcia wartości jest niemożliwe, a każda próba skazana jest na niepowodzenie. Odnosząc się do świata wartości, określa go jako świat, w którym panuje porządek aksjologiczny. Zróżnicowanie, jakie w nim panuje, dotyczy nosicieli wartości, którzy są różnorodni. Mając na uwadze klasyfikację pod względem nosicieli wartości, M. Scheler wyodrębnił dwa ogólne rodzaje wartości:

- a) wartości osób – przynależne bezpośrednio podmiotowi;
- b) wartości rzeczy – zaliczają się do nich wartości dóbr rzeczowych oraz przysługujące zdarzeniom. Przynależą do nich dobra materialne (przyjemnościowe, użytecznościowe), dobra zapewniające witalność i dobra duchowe (Wędzińska, 2018). M. Scheler przedstawia również podział wartości z perspektywy odmienności treści. Są to:
 - wartości hedonistyczne – ich funkcją jest odczuwanie stanu przyjemności i unikania cierpienia;
 - wartości witalne – dotyczą one całego organizmu człowieka, życie odczuwane jest w postaci jego słabości, siły, choroby, zdrowia;

- wartości duchowe – rodzaj wartości, na który ciało i środowisko nie mają wpływu. M. Scheler zaznacza, że są to uczucia nierozzerwalnie połączone z wartościami absolutnymi (Buczyńska-Garewicz, 1975);
- wartości religijne – najwyższe wśród hierarchii wartości, związane ze sferą absolutną (Puzynina, 1992).

Rozważając problematykę wartości w odniesieniu do wychowania, należy zwrócić uwagę na podział wartości według Eduarda Sprangera. Psycholog dzieli wartości na sześć kategorii: wartości teoretyczne, wartości ekonomiczne, wartości estetyczno-artystyczne, wartości społeczne, wartości polityczne, wartości religijne (Łobocki, 2009).

Warto przytoczyć również klasyfikację wartości zaproponowaną przez Krzysztofa Lubańskiego (2006). Psycholog dzieli wartości pod względem ich przedmiotowego charakteru i wyodrębnia:

- a) wartości poznawcze – rozumiane również jako teoretyczne, ich celem jest osiągnięcie odpowiednich kwalifikacji, zdobywanie wiedzy i umiejętności. Uszczegółowiono podział tych wartości na dwie grupy;
- b) wartości moralne – są to wszelkie przekonania danego człowieka, którymi kieruje się w swoim postępowaniu. W tej kategorii znajdują się również wartości egzystencjonalne;
- c) wartości emocjonalne – doznania, w których nie uwzględnia się ich przykrej lub przyjemnej istoty;
- d) wartości prestiżowe – wartości, dla których specyficznym jest pożądanie: sławy, wysokiej pozycji społecznej, zrobienia kariery;
- e) wartości przyjemnościowe – charakteryzują się pragnieniem życia skupionego na zabawie, pozbawionego kłopotów i trosk;
- f) wartości materialne – koncentrują się na zdobywaniu dóbr materialnych. Wartości te są nadrzędne w konsumpcyjnym stylu życia, w którym dobrobyt, egoizm przewyższają chęć pomagania innym, bycia dla kogoś (Olszak, 2001).

2. Charakterystyka postaw „być” i „mieć”

Wiek XXI to czas przemian sfer społecznej i kulturowej. Związane jest to z szybko rozwijającą się technologią, która z jednej strony ułatwia życie, a z drugiej niesie ogromne zagrożenia. Łatwość dostępu do dóbr gospodarczych pozwala człowiekowi na zaspokajanie potrzeb oraz realizowanie wyznaczonych celów, w tym dotyczących własnego rozwoju. Współczesny styl życia prześląknięty jest pogonią za dobrami materialnymi, posiadanie ich staje się najważniejszą wartością. Wszechobecny w cywilizacji konsumpcjonizm, a także kryzys wartości moralnych spowodowały zainteresowanie problematyką postaw „być” i „mieć” (Grulkowski, 2008).

Charakterystykę tego zagadnienia należy połączyć z tematyką egzystencji człowieka. W filozofii egzystencjalnej cechą konstruktywną istnienia każdego człowieka jest „bycie w świecie”. Rozumieć je można jako autentyczne lub nieautentyczne ustosunkowanie się wobec niego. Stosunek do otaczającego świata łączy wszystkie jego aspekty: stosunek do fizycznego świata, który otacza człowieka; stosunek wobec innych i własnej osoby oraz wymiar przestrzenny i czasowy egzystencji. Erich Fromm (1995; za: Grulkowski, 1996), odnosząc się do istnienia człowieka w świecie, postawę „być” scharakteryzował jako altruizm. Człowiek, który nie posiada dóbr materialnych, ale także nie zmierza do ich posiadania, realizuje

się twórczo i żyje w zgodzie ze światem go otaczającym, jest wzorem postawy „być”. Autor, charakteryzując daną postawę, zaznacza, iż człowiek ją przyjmujący, musi być prawdziwy oraz żywy w kontakcie ze światem. Alicja Olszak o postawie „być” pisze: „najważniejsze jest poznanie siebie i innych ludzi. Stąd ma ono charakter społeczny (możliwe jest w obecności innych oraz powinno być: na podstawie wewnętrznego dialogu z samym sobą). Celem tego myślenia jest szukanie nowych interpretacji i poszerzanie sensu swojego życia” (Olszak, 2008, s.186). Postawa „mieć” według Fromma charakteryzuje się chęcią posiadania dóbr, stworzeniem z nich użytku. Rządza posiadania wszystkiego i wszystkich staje się celem życiowym. W tej postawie „mieć” oznacza istnienie w wymiarze gospodarczym. Kto nie posiada żadnych dóbr materialnych, w takim świecie nie istnieje (Błasik, 2008).

Postawy „być” i „mieć” są widoczne zarówno w sferze poznawczej, jak i emocjonalnej. Postawa „być” w poznawaniu świata przejawia się chęcią ciągłego pogłębiania wiedzy, jest twórczym i angażującym człowieka procesem współistnienia w rzeczywistości. Wiedza, w postawie „być” jest „własnością” człowieka, może on w dowolnej chwili z niej korzystać i nią manipulować. Zdobywanie wiedzy łączy się w tym przypadku z podniesieniem poczucia wartości i ma charakter rzeczowy oraz użytkowy (Grulkowski, 1996). A. Olszak (2008) zaznacza, że dla postawy „mieć” charakterystyczne jest myślenie systemowe, polegające na wytworzeniu struktur poznawczych, służących do wielokrotnego rozwiązywania problemów. Poznanie jest sztywne, zamknięte, niespójne.

Sfera emocjonalna w postawie „być” związana jest z otwartością na świat i dla świata. Przeżywanie jest widoczne nie tylko w człowieku, ale także we wszystkim, co go otacza. W postawie „być” dominują pozytywne uczucia: radość, zadowolenie, miłość, nadzieja. To sprzyja twórczym działaniom i rozwojowi osobowości. Uczucia charakteryzujące postawę „mieć” są negatywne. Nastawienie człowieka na ciągłe dążenie do posiadania dóbr, rzekomo dających trwałość, powoduje niepokój, a także zagrożenie. Człowiek, bojąc się utraty tego, co posiada, żyje w ciągłym strachu. Ludzie przyjmujący postawę „mieć” nastawieni są na zaspokajanie przyjemności, dające chwilowe zapomnienie o niepokoju (Grulkowski, 1996). W problematyce postaw „być” i „mieć” niejednokrotnie zwracano uwagę na prymat postawy „być” nad „mieć”. Wartości, jakie charakteryzują postawę „być” oddają sens ludzkiej egzystencji – być człowiekiem autentycznym w swoim istnieniu – nie tylko być z drugim człowiekiem, lecz także dla niego (Olszak, 2009). Człowiek żyje w kręgu świata wartości, wobec których musi się samookreślić: jedne wybiera i tworzy, inne pomija lub niszczy. Szansą rozwoju jednostki ludzkiej jest włączenie się w świat ludzi i Boga. To włączenie może dokonać się tylko poprzez wartości osobowe: prawdę, dobro, wolność, przyjaźń, miłość, sprawiedliwość, ofiarę, zaufanie. Wartości typu „mieć” są oczywiście niezbędne dla egzystencji człowieka, ale nie zastąpią wartości służących „być” osoby (Kowalczyk, 2002).

Istotne dla omawianego badania jest określenie wieku osób biorących w nim udział. Zmienną tę uznano za ważną w analizie zgromadzonego materiału, gdyż często różnica w preferowanej hierarchii wartości ludzi młodszych i starszych uzależniona jest od ich wieku. To, co warte wysiłku i zabiegania dla młodszego pokolenia, dorastającego w ponowoczesnej rzeczywistości, może okazać się mało istotne dla starszych osób, które nie dorastały w dobie kryzysu wartości (Lubowicka i Maj, 2016).

Autorki sformułowały następujące problemy:

Cel główny:

Jakie wartości są najbardziej cenione wśród badanych wychowawców przedszkoli z województwa lubelskiego?

Cele szczegółowe:

1. Jakie miejsce zajmują wartości humanitarne, a jakie użyteczne w hierarchii wartości osób badanych?
2. Jak rozkładają się wybory preferowanych wartości przez badanych nauczycieli w poszczególnych grupach wiekowych?
3. Jaki stopień otwartości na innych ludzi prezentują badani nauczyciele?

3. Metody

Przeprowadzając badania, wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. W celu uzyskania szczerych odpowiedzi zdecydowano się na wybór ankiety jako techniki badań, która miała charakter anonimowy. Kwestionariusz ankiety wykorzystany do badań własnych przygotowany dla wychowawców przedszkoli zawierał pytania dotyczące hierarchii wartości badanej grupy społecznej. Ankieta składa się z 14 pytań – 13 zamkniętych (dysjunktywnych i koniunktywnych) oraz jednego otwartego.

Do badań posłużono się także Skalą Postaw Być i Mieć Bronisława Grulkowskiego (2007). Narzędzie to umożliwia zbadanie stosunku do świata w podstawowych kategoriach funkcjonowania. Skala ta pozwala ustalić, jaką postawę – „być” – charakteryzującą się otwartością na świat i innych ludzi czy „mieć” – rozumianą jako absorpcja własną osobą – preferują wychowawcy przedszkoli. Skala zbudowana jest z 29 twierdzeń. Każde twierdzenie posiada siedmiostopniową skalę. Każdy z respondentów miał możliwość uzyskania od 24 do 168 punktów. Na podstawie liczby uzyskanych punktów autor – B. Grulkowski ustalił interpretację stopnia nasilenia postaw „być” i „mieć”.

Badania zostały przeprowadzone od 12 grudnia 2019 r. do 18 stycznia 2020 r. na terenie województwa lubelskiego. Osobami badanymi byli wychowawcy przedszkoli publicznych, jak i niepublicznych na terenie czterech miejscowości: Lublin, Urszulin, Hańsk i Niedrzwica Duża. Urszulin, Hańsk i Niedrzwica Duża to miejscowości wiejskie w województwie lubelskim. W badaniach wzięło udział 30 kobiet, osiem z nich to wychowawczynie niepublicznych przedszkoli, a 22 to pracownice publicznych placówek. Większość badanych to osoby w wieku od 25 do 30 lat (11 ankietowanych). Natomiast w przedziale wiekowym od 31 do 40 lat znalazło się osiem respondentek. Wychowawczynie w wieku od 41 do 65 lat to dziewięć osób. Najmniej liczną grupę stanowią nauczycielki w wieku od 21 do 24 lat. Według zgromadzonych badań to zaledwie dwie respondentki. Ankietowane odpowiedziały na wszystkie pytania.

4. Wyniki

W Tabeli 1 zaprezentowane zostały wyniki badań dotyczące hierarchii wartości badanych wychowawców. Przedstawione dane pozwoliły na udzielenie odpowiedzi na pytania zawarte w następujących obszarach badawczych:

Jakie wartości są najbardziej cenione wśród wychowawców przedszkoli?

Jakie miejsce zajmują wartości humanitarne, a jakie użyteczne w hierarchii wartości wychowawców przedszkoli?

Analizując zebrane dane, można zauważyć, że w hierarchii wartości wychowawców przedszkoli dominują wartości humanitarne. Według wszystkich badanych wychowawczyń najważniejszą wartość stanowi życie rodzinne – według 96,2%. Według badanej grupy

społecznej wartości uznawane za bardzo ważne dotyczą bliskich relacji z drugim człowiekiem. Wychowawcy przedszkoli deklarują następujące wartości: przyjaźń – według 88,9%; szacunek – według 75%; miłość – według 71,4%. Miłość, szacunek do drugiej osoby i przyjaźń stanowią dla wychowawców przedszkoli bardzo ważną część ich życia. Można zatem przypuszczać, że preferowanie tych wartości przez nauczycieli przedszkola wynika z ich stosunku do świata i społeczeństwa. Ważnymi wartościami dla wychowawców przedszkoli są także: empatia – w opinii 88,9%, wiara – według 72,7%; poświęcenie się dla kogoś – według 70%. Ta grupa wartości również potwierdza przekonanie panujące w społeczeństwie dotyczące osób pracujących w przedszkolach. Bycie dla drugiego, brak egoizmu i chęć niesienia pomocy staje się celem osób mających ogromny wpływ na dzieci wkraczające w świat, w którym istnieje ryzyko pojawienia się kryzysu wartości. Trudno wyobrazić sobie nauczyciela pracującego z tak młodym pokoleniem, który nie potrafiłby empatycznie patrzeć na dziecko i być oddanym całym sobą temu, co robi.

Dla badanych wychowawców przedszkoli nie są ważne takie wartości jak dobra materialne – w opinii 91,7% badanych, kariera zawodowa – w opinii 90%, dobrobyt – według 85,7% respondentek. Fakt ten pozwala stwierdzić, iż wartości użyteczne zajmują zdecydowanie niższą pozycję niż wartości humanitarne w hierarchii wartości badanych wychowawców.

Tabela 1

Hierarchia wartości wychowawców przedszkoli

Odpowiedzi	Najważniejsza		Bardzo ważna		Ważna		Nieważna	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Empatia	0	0	1	9,1	8	88,9	0	0
Miłość	1	7,2	10	71,4	3	21,4	0	0
Przyjaźń	1	9,1	8	88,9	0	0	0	0
Dobra materialne	0	0	0	0	1	8,3	11	91,7
Szacunek	2	16,7	9	75	1	8,3	0	0
Kariera zawodowa	0	0	0	0	1	10	9	90
Życie rodzinne	25	96,2	1	3,8	0	0	0	0
Wiara	0	0	1	9,1	8	72,7	2	18,2
Poświęcenie się dla kogoś	1	10	0	0	7	70	2	20
Dobrobyt	0	0	0	0	1	14,3	6	85,7

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Wyniki zawarte w Tabeli 2 pozwalają znaleźć odpowiedź na pytanie dotyczące kolejnego problemu badawczego: jak rozkładają się wybory preferowanych wartości przez badane nauczycielki w poszczególnych grupach wiekowych? Ankietowane zostały poproszone o wybór czterech wartości cenionych w ich życiu.

Dane obrazują, że wśród wychowawców w wieku od 21 do 24 lat najczęściej padającymi odpowiedziami były: uczciwość – dwa głosy (100%), zdrowie – dwa głosy (100%), życie rodzinne – dwa głosy (100%). Jedna wychowawczyni (50%) za wartość, którą ceni uznała dobro społeczne. Według jednej ankietowanej (50%) to praca zawodowa zajmuje ważne miejsce w życiu. Pozostałe kategorie odpowiedzi nie zostały uwzględnione przez badane w wieku od 21 do 24 lat.

Wśród badanych w przedziale wiekowym od 25 do 30 lat zdecydowana większość, bo dziewięć ankietowanych (81,9%) przyznaje, że zdrowie i życie rodzinne są cennymi wartościami w życiu. Sześć badanych (54,5%) między 25. a 30. rokiem życia deklaruje uczciwość jako ważną wartość. Dobro społeczne w opinii pięciu nauczycielek (45,5%) stanowi wartość, którą uznają za cenną. Dla czterech badanych w przedziale wiekowym od 25 do 30 lat (36,4%) poświęcenie dla kogoś zajmuje istotne miejsce w hierarchii wartości. Trzy nauczycielki (27,3%) przyznają, iż uznanie społeczne jest cenną wartością w ich życiu, natomiast dwie (18,2%) wybrały wiarę w Boga. Wartości utylitarne takie jak: sukces – dwie badane (18,2%), życie pełne przyjemności – dwie badane (18,2%), dobra materialne – jedna badana (9,1%) są również uznawane za cenne wśród wychowawczyń między 25. a 30. rokiem życia. Jedna ankietowana (9,1%) wskazała odpowiedź praca zawodowa. Żadna z wychowawczyń nie wybrała odpowiedzi władza.

Według wychowawczyń w wieku od 31 do 40 lat najważniejszymi wartościami są zdrowie – osiem (100%) oraz życie rodzinne – siedem (87,5%). Niewiele mniej, bo pięć badanych wychowawczyń w wieku od 31 do 40 lat (62,5%), zadeklarowało wiarę jako cenną wartość w ich życiu. W opinii czterech ankietowanych (50%) z trzeciej grupy wiekowej w ich życiu liczy się również uczciwość. Jak wynika z poniższej tabeli, badane wychowawczynie w wieku od 31 do 40 lat uważają również za cenne wartości związane z dobrem społecznym i poświęceniem się dla kogoś. Takie odpowiedzi wybrały po dwie wychowawczynie (25%). Praca zawodowa jest ważna dla jednej nauczycielki (12,5%) w tej grupie wiekowej. Najrzadziej zaznaczano odpowiedzi dotyczące wartości utylitarnych – życie pełne przyjemności i dobra materialne deklarowane są w tej grupie wiekowej jednostkowo (12,5%). Respondentki między 31. a 40. rokiem życia nie uwzględniły takich odpowiedzi jak sukces czy uznanie społeczne. Można zatem przypuszczać, że nie są one istotne w ich życiu.

W opinii wszystkich badanych wychowawczyń znajdujących się w przedziale wiekowym od 41 do 65 lat (100%) cenną wartością jest zdrowie oraz życie rodzinne. Niewiele mniej, bo osiem badanych (88,9%) między 41. a 65. rokiem życia za cenną wartość deklaruje uczciwość. Wiara w Boga stanowi ważny element życia dla pięciu badanych (55,6%) w wieku od 41 do 65 lat. Trzy wychowawczynie (33,3%) przyznają, że dobro społeczne liczy się w ich życiu, natomiast dwie nauczycielki (22,2%) uważają za istotne poświęcenie się dla kogoś. Według jednej badanej (11,1%) uznanie społeczne jest wartością, którą ceni w swoim życiu. Wartości takie jak władza, praca zawodowa, dobra materialne i sukces nie są uważane za istotne w życiu wychowawczyń w wieku od 41 do 65 lat.

Badania wykazały, że nauczycielki w przedziale wiekowym:

- od 21 do 24 lat – deklarują w 100% wartości pozytywne jako cenne;
- od 25 do 30 lat – deklarują w 81,2% wartości pozytywne jako cenne;

- od 31 do 40 lat – deklarują w 93,8% wartości pozytywne jako cenne;
- od 41 do 65 lat – deklarują w 94,4% wartości pozytywne jako cenne.

Badane w każdej grupie wiekowej na najwyższym stopniu hierarchii stawiały rodzinę i zdrowie. Wychowawczynie w wieku między 21. a 40. rokiem życia zauważają również znaczenie wartości związanych z życiem zawodowym. Patrząc na specyfikę wykonywanego zawodu, postrzeganego jako pewnego rodzaju powołanie, tę wartość również należy traktować jako pozytywną.

Tabela 2

Wartości cenione przez wychowawców przedszkoli według wieku respondentów

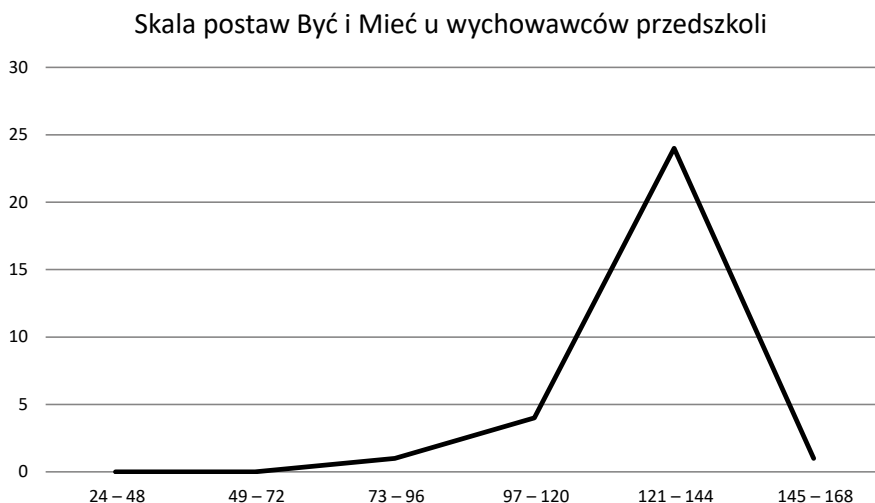
Odpowiedzi	21-24		25-30		31-40		41-65		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Uczciwość	2	100	6	54,5	4	50	8	88,9	20	66,7
Sukces	0	0	2	18,2	0	0	0	0	2	6,7
Zdrowie	2	100	9	81,8	8	100	9	100	28	93,3
Dobra materialne	0	0	1	9,1	1	12,5	0	0	2	6,7
Uznanie społeczne	0	0	3	27,3	0	0	2	22,2	5	16,7
Praca zawodowa	1	50	1	9,1	1	12,5	0	0	3	10
Życie rodzinne	2	100	9	81,8	7	87,5	9	100	27	90
Władza	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wiara/religia	0	0	2	18,2	5	62,5	5	55,6	12	40
Życie pełne przyjemności	0	0	2	18,2	1	12,5	0	0	3	10
Poświęcenie się dla kogoś	0	0	4	36,4	2	25	1	11,1	7	23,3
Dobro społeczne	1	50	5	45,5	2	25	3	33,3	11	36,7

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Na Rysunku 1 przedstawiono wyniki, które respondentki uzyskały podczas badań Skalą Postaw Być i Mieć. Analiza polegała na porównaniu uzyskanych wyników z kluczem odpowiedzi. Maksymalna liczba punktów to 168, natomiast minimalna stanowiła 24. Im wyższe były wyniki w skali, tym mniejsze było nasilenie postawy „mieć” i wyższe postawy „być”. W celu określenia postawy wychowawców przedszkoli zastosowano przedział punktowy: 24–48 – maksymalne nasilenie postawy „mieć”; 49–72 – średnie nasilenie postawy „mieć”; 73–96 – niskie nasilenie postawy „mieć”; 91–120 – niskie nasilenie postawy „być”; 121–144 – średnie nasilenie postawy „być”; 145–168 – maksymalne nasilenie postawy „być” (Grulkowski, 2007).

Z rysunku wynika, że 24 wychowawczynie, co stanowi 80% wszystkich badanych, znalazły się w grupie osób charakteryzujących się postawą „być” o średnim nasileniu. Cztery respondentki (13,3%) wykazują nisko nasiloną postawę „być”. Zaledwie jedna

wychowawczynie (3,3%) uzyskała ilość punktów pozwalającą zakwalifikować ją do osób o maksymalnie nasilonej postawie „być”. Postawę „mieć” o niskim natężeniu przejawia jedna badana wychowawczynie (3,3%).



Rysunek 1. Skala Postaw Być i Mieć u badanych wychowawców przedszkoli.

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Tabela 3

Rozkład procentowy wyników uzyskanych przez badanych nauczycieli w Skali Postaw Być i Mieć

Przedział punktowy	Ogółem	
	N	%
24-48	0	0
49-72	0	0
73-96	1	3,3
97-120	4	13,3
121-144	24	80
145-168	1	3,3
Razem	30	100

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

5. Dyskusja

Jak wynika z badań, wychowawcy przedszkoli to osoby ceniące w życiu wartości humanitarne, które znajdują się na zdecydowanie wyższej pozycji, niż wartości utylitarne. Wychowawcy to ludzie charakteryzujący się bardziej postawą „być” niż „mieć”, ceniący takie wartości jak empatia i poświęcenie się dla kogoś, dla których najważniejszą wartością jest rodzina.

Jak wynika z przeprowadzonych badań hierarchia wartości wychowawców przedszkolnych jest bardzo podobna. Uznanie przez nauczycielki za cenne wartości prospołecznych i bliskich relacji rodzinnych ma wpływ na postawę życiową. Wyznawanie takich wartości jak poświęcenie się dla drugiego człowieka, empatia, szacunek, zdecydowanie ułatwia wykonywanie zawodu nauczyciela. Należy zaznaczyć, iż to, jaką hierarchię wartości preferują wychowawcy przedszkoli dotyczy także ich sfery moralnej. Wyniki badań potwierdziły, iż badane wychowawczynie to osoby o wysokiej moralności, deklarujące postawy godne naśladowania. Fakt ten odgrywa ogromną rolę w pracy z dziećmi. Okres przedszkola to czas, kiedy dziecko dopiero zaczyna kształtować swoją hierarchię wartości. Dotyczy to głównie dostrzegania różnicy między tym, co jest dobre a co złe.

Najlepszym sposobem na poznawanie przez dziecko wartości jest obserwacja innych (zwłaszcza wychowawców), dlatego tak ważna jest postawa, jaką charakteryzuje się nauczyciel przedszkola. Badane wychowawczynie wykazały się przyjmowaniem postawy „być”. Badania przeprowadzone za pomocą Skali Postaw Być i Mieć odzwierciedliły rzeczywisty obraz postrzegania świata przez wychowawczynie. Analiza wykazała, iż wychowawczynie poprzez dostrzeganie radości w życiu oraz znaczenia bycia dla drugiego człowieka udowodniły, iż są ludźmi o pozytywnym nastawieniu do świata i innych. Taka postawa z pewnością ma odzwierciedlenie również podczas pracy w przedszkolu. Nauczyciel dzięki temu buduje w dziecku poczucie własnej wartości, uczy dostrzegania piękna otaczającego świata, a także tego, jak ważne jest pomaganie innym. Badane wychowawczynie przedszkoli za najważniejsze wartości uznały życie rodzinne, przyjaźń i miłość. Świadczy to o ich orientacji na drugiego człowieka. Czynnikiem nadającym sens ich życiu jest druga osoba, co przekłada się na sposób funkcjonowania w społeczeństwie i rodzinie. Należy podkreślić, iż to właśnie rodzina jest fundamentem hierarchii wartości, jaką posiadają wychowawczynie.

W celu stworzenia rzetelnego materiału w artykule porównano badania dotyczące tematyki wartości nauczycieli. Przeanalizowano wartości życia codziennego deklarowane przez nauczycieli, a omówione w artykule Wandy Dróżki pt. *Wartości w pracy zawodowej nauczycieli – w świetle badań empirycznych* (2016). Porównanie wykazało, iż nauczyciele za najcenniejsze wartości również deklarują życie rodzinne i zdrowie, a także wartości związane ze sferą zawodową. Badania przeprowadzone przez Romana Jusiaka (2014), opublikowane w pracy *Wartości chrześcijańskie a przystosowanie i niedostosowanie społeczne współczesnego młodego pokolenia* również wskazują na fakt, iż rodzina oraz wiara zajmują wysokie pozycje w hierarchii wartości nauczycieli. Istotne informacje przyniosło także porównanie badań przeprowadzonych wśród innych wychowawców przedszkoli. Pod uwagę wzięto badania przeprowadzone wśród nauczycieli miasta Krakowa (Ir i Janiszewska, 2015). Analiza wykazała podobieństwo dotyczące preferencji wartości, gdyż za cenne w obu analizach uznano wartości związane z drugim człowiekiem. Porównanie badań wyodrębniło także różnicę dotyczącą wpływu wieku badanych osób na wyznawany system wartości. Według omawianych badań wiek determinuje postrzeganie wartości.

Przeprowadzenie badań pozwoliło na wyciągnięcie wniosku niezwykle ważnego dla postrzegania wychowawców przedszkoli. Badane wychowawczynie posiadają określoną hierarchię wartości. Największą wagę przywiązują do wartości związanych z relacjami z drugim człowiekiem. Konkluzja ta pozwala na postrzeganie badanej grupy zawodowej jako ludzi troszczących się o dobro innych, ceniących pracę z dziećmi, a także innymi pracownikami.

Bibliografia

- Błaszak, J. (2008). Makdonaldyzacja czy wychowanie. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 51–60.
- Buczyńska-Garewicz, H. (1975). *Uczucia i rozum w świecie wartości. Z historii filozofii wartości*. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Cieciuch, J. (2013). *Kształtowanie się systemu wartości. Od dzieciństwa do dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri.
- Denek, K. (2012). *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*. Poznań: Wydawnictwo WSPiA.
- Dróżka, W. (2016). Wartości w pracy zawodowej nauczycieli – w świetle badań empirycznych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35, z. 3, 51–73.
- Grulkowski, B. (1996). Postawy „Być” i „Mieć” w psychologii. *Roczniki filozoficzne*, 4, 5–35.
- Grulkowski, B. (2007). *Skala Postaw Być i Mieć. Podręcznik*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ir, E. i Janiszewska, M. (2015). Hierarchia wartości nauczycieli przedszkoli miasta Krakowa. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 2(6), 73–80.
- Lubowicka, G. i Maj, J. (2016). Uniwersalne, tradycyjne wartości w ponowoczesności – kryzys czy zmiana? *Edukacja Etyczna*, 12, 69–75.
- Jusiak, R. (2014). Wartości chrześcijańskie a przystosowanie i niedostosowanie społeczne współczesnego młodego pokolenia. *Roczniki Pedagogiczne*, 6(42), 4, 7–31.
- Kowalczyk, S. (2002). *Zarys filozofii człowieka*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne.
- Lubański, K. (2006). Pedagogiczny potencjał turystyki. *Zeszyty Naukowe ALMAMER*, 3(43), 145–160.
- Łobocki, M. (2009). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Olszak, A. (2001). *Psychopedagogiczne kompetencje nauczycieli szkół specjalnych*. Lublin: UMCS.
- Olszak, A. (2008). *Aksjologiczne aspekty zawodu nauczycielskiego w nauczaniu Jana Pawła II. Wychowanie do wartości w nauczaniu Jana Pawła II*. Lublin: Wydawnictwo WSEI.
- Puzynina, J. (1992). *Język wartości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wędrzińska, M. (2018). *Młodzież wobec wartości i osób z niepełnosprawnością ruchową*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.

Maturzyści i kandydaci na studia z obszaru kultury fizycznej w latach 2007–2019. Szeregi czasowe, trendy i korelacje

MAGDALENA ARDEŃSKA*, AGNIESZKA ARDEŃSKA, RAJMUND TOMIK

Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki, Katowice, Polska

Celem badań była analiza zmian liczby maturzystów i ich korelacji z liczbą kandydatów na studia na kierunku związane z kulturą fizyczną, prowadzone w Akademii Wychowania Fizycznego w Katowicach: fizjoterapię, wychowanie fizyczne, turystykę i rekreację oraz zarządzanie (w sporcie i turystyce). Badaniem objęto lata 2007–2019. Liczba maturzystów w badanym okresie spadała przeciętnie o 5,2%. W latach 2014–2019 zjawisko stabilizuje się, przeciętny spadek wynosi 0,9%. Liczba kandydatów na studia na kierunek fizjoterapia jest stabilna i niezależna od liczby maturzystów. Przeciętny spadek liczby kandydatów na wychowanie fizyczne jest niższy od przeciętnego spadku liczby maturzystów. Liczby kandydatów na turystykę i rekreację oraz zarządzanie są dodatnio skorelowane z liczbą maturzystów, a spadek jest tu prawie dwukrotnie wyższy od przeciętnego spadku liczby maturzystów.

SŁOWA KLUCZOWE: kandydat na studia, kultura fizyczna, maturzysta, szereg czasowy, szkolnictwo wyższe, trend.

Secondary school graduates and higher education applicants in the fields of physical training and sport in 2007–2019.

The study analyses changes in the number of secondary school graduates and its correlations with the number of applicants to the Academy of Physical Education in Katowice from 2007 to 2019 in such fields as: physiotherapy, physical education, tourism and recreation, or sport and tourism management. The number of secondary school graduates in this period fell on average by 5.2%. From 2014 to 2019, this trend stabilised at an average decrease of 0.9%. The number of candidates applying for physiotherapy studies is stable and independent of the number of high school graduates. The average decrease in the number of candidates applying to physical education studies is lower than the same index of high school graduates. The average decrease in the numbers of candidates for tourism and management is almost twice as high as the decrease in the number of high school graduates; these numbers are positively correlated.

KEYWORDS: higher education, higher education applicant, physical education, secondary school graduate who attained the ability to attend higher education, time series, trend.

*Email: m.ardenska@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8187-9138

Wprowadzenie

Publiczne szkoły wyższe w Polsce funkcjonują, oscylując pomiędzy wyzwaniem dynamicznie zmieniającego się otoczenia demograficznego oraz pożądanej jakości kształcenia akademickiego. Tradycyjne wartości akademickie zmuszone są współistnieć razem z prawami rynku. Do opisu działalności akademickiej używa się coraz częściej terminologii biznesowej, stosując takie pojęcia jak: „produkcja wiedzy”, „podaż usług edukacyjnych”, „rynek usług edukacyjnych”, a nawet „produktywność uczelni” (Brzezicki i Pietrzak, 2018). Używając języka ekonomii i biznesu – kierunek studiów to dobro niematerialne (usługa edukacyjna), produkt w ujęciu marketingowym, a student to konsument (klient). O spadku popytu na to dobro mogą świadczyć wskaźniki skolaryzacji netto dla szkolnictwa wyższego, które od roku akademickiego 2009/2010 systematycznie maleją (Główny Urząd Statystyczny, 2013, 2017).

Ambiwalencja informacji, które docierają do społeczeństwa w związku ze zmianami otoczenia demograficznego i prawnego publicznego szkolnictwa wyższego, skłania do pewnych refleksji. Maleje liczba maturzystów, a tym samym kandydatów na studia i potencjalnych klientów uczelni wyższych, co spowodowane jest czynnikami demograficznymi, odradzaniem się szkolnictwa zawodowego, zmianami stylu życia, sposobu kreowania kariery zawodowej czy też ekonomiczno-społecznymi migracjami obywateli Polski. Jeszcze w 2016 r. można było odnieść wrażenie, że uczelniom w związku z malejącą liczbą maturzystów zagraża brak kandydatów na studia, a na niektóre kierunki studiów kandydatów nie ma już wcale. Po wprowadzeniu od 2017 r. tzw. SSR (*student-to-staff ratio*), czyli radykalnych zmian w sposobie podziału dotacji z budżetu państwa dla uczelni publicznych i niepublicznych na mocy rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 7 grudnia 2016 r. (Dz.U. z 2016 r. poz. 2016), pojawiły się obawy, iż braknie miejsc na studiach dla wszystkich maturzystów, zdających w danym roku egzamin. Przed zmianą przepisów, gdy wzrost liczby studentów studiów stacjonarnych miał wpływ na wzrost dotacji, uczelnie publiczne nie musiały ograniczać limitów przyjęć z innych powodów niż możliwości kadry i bazy dydaktycznej. Liczba potencjalnych miejsc na studiach, którą można nazwać podażą miejsc, zgłaszana przez uczelnie, mogła być nawet kilkakrotnie wyższa niż popyt, kształtowany liczbą maturzystów. Sprawiało to wrażenie, że publiczne uczelnie wyższe borykają się ze zmniejszającą się liczbą kandydatów na niektóre kierunki studiów, a statystyki wykazywały, że liczba miejsc nawet na bezpłatnych stacjonarnych studiach na tych uczelniach przewyższa liczbę abiturientów. Zmiana w otoczeniu prawnym w związku z wprowadzeniem nowego algorytmu finansowania szkolnictwa wyższego zmusiła niektóre uczelnie do zmniejszenia liczby miejsc dla kandydatów na studia (limitów przyjęć). I tu z kolei pojawiło się wrażenie, iż nie wszyscy maturzyści będą mogli kontynuować kształcenie na bezpłatnych studiach stacjonarnych w publicznych uczelniach. Podaż przewyższała popyt, a następnie popyt zaczął przewyższać podaż, czyli znowu ekonomia. Stan równowagi rynkowej pomiędzy podażą a popytem jest zjawiskiem hipotetycznym i nie zdarza się w praktyce, trudno więc oczekiwać go na rynku edukacyjnym publicznego szkolnictwa wyższego. Uczelnie publiczne są podmiotami rynku edukacyjnego i biorąc poprawkę na ich specyfikę, podlegają jego prawom, a kształtowanie oferty edukacyjnej powinno w sposób spokojny i zrównoważony odpowiadać na sygnały płynące od strony popytowej, czyli maturzystów, potencjalnych kandydatów na studia oraz pracodawców, odbiorców „produktu edukacyjnego” i strony popytowej rynku pracy.

Podsumowując powyższe rozważania, można stwierdzić, że liczba studentów w Polsce, kształcących się w uczelniach publicznych i niepublicznych, zależy od wielu czynników. Jednym z nich jest polityka uczelni, które same ustalają limity przyjęć na prowadzone kierunki studiów. Następnym to liczba kandydatów, którzy zgłaszają chęć podjęcia studiów, przystępując do prowadzonej przez uczelnie rekrutacji. Dla budżetu państwa szczególne znaczenie ma liczba kandydatów na studia stacjonarne pierwszego stopnia i jednolite magisterskie prowadzone przez uczelnie publiczne. Do rekrutacji przystępują tu najczęściej maturzyści bezpośrednio po uzyskaniu świadectwa dojrzałości, kontynuujący kształcenie. Liczba ta może być większa lub mniejsza niż proponowane przez uczelnie w danym roku limity przyjęć. Konsekwencją tych proporcji jest możliwość przeprowadzenia selekcji kandydatów lub przyjęcie wszystkich, którzy chcą zostać studentami. Tu pojawia się dylemat wyboru pomiędzy jakością a ilością. Uczelnie powinny monitorować i analizować zmiany liczby maturzystów i kandydatów na studia. Wnioski mogą być pomocne w tworzeniu strategii kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów i dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb społecznych, zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym. Na problem jakości i ilości zwrócono również uwagę, konkludując wyniki badań kandydatów na studia na toruński kierunek archeologia:

(...) liczebność kandydatów w poszczególnych latach nie musi się przekładać na ich „jakość”. Stąd wniosek, że może warto wreszcie przejść, przy konstruowaniu wymagań rekrutacyjnych, z ilości w jakość – czyli stawiać znacząco wyższe żądania. Uwaga ta, ze względu na niewielkie coroczne nabory na archeologię, nie dotyczy tego kierunku (Dejna i Nalaskowski, 2021. s. 36).

Edukacja i wychowanie to warunki ciągłości kulturowej, które są procesem przygotowania młodych pokoleń do dorosłego życia i samodzielności. Zadania związane z edukacją i wychowaniem spoczywają najpierw na rodzicach, potem przejmują je instytucje oświatowe, a następnie dla mniejszej już, wyselekcjonowanej grupy, instytucje szkolnictwa wyższego. To ważne zadania również z perspektywy solidarności międzypokoleniowej, bowiem:

(...) wychowanie ma przygotowywać jednostki do życia tu i teraz na rzecz jednak przyszłego, postulowanego kształtu rzeczywistości. W konsekwencji więc proces wychowania, w wyniku którego kształtujemy osobowość ludzką, ma wpływ na przyszły bieg życia społecznego (Petrykowski, 2005, s. 111).

Edukacja przebiega wieloetapowo, początkowo niezależnie od woli i świadomego wyboru młodego człowieka, a jej znaczenie dla przyszłego rozwoju zaczyna się już na etapie edukacji przedszkolnej (Polcyn i Gawrysiak, 2016). Po ukończeniu obowiązkowego etapu szkolnej edukacji młodzi ludzie podejmują różne, mniej lub bardziej samodzielne decyzje dotyczące swojej przyszłości – o kontynuacji nauki w szkole przygotowującej do egzaminu maturalnego, o wyborze konkretnego kierunku studiów i wyborze uczelni. U podłoża decyzji dotyczącej kontynuacji kształcenia po ukończeniu szkoły podstawowej leżą różne czynniki. Dotyczy to zarówno decyzji o kontynuacji kształcenia, jak i wyboru jego kierunku przed i po maturze, a następnie działania mającego na celu kontynuację nauki na studiach wyższych. Maturzyści wybierają spośród szerokiej oferty kierunków studiów, a ustalanie limitów przyjęć ma związek z elementami strategii uczelni, w tym kreowania i doskonalenia oferty kierunków studiów. Liczba kandydatów na niektóre kierunki studiów jest bardzo

stabilna, a w przypadku innych decyzje kandydatów o ich wyborze podejmowane są pod wpływem mody czy zmian zapotrzebowania na rynku pracy.

Sz szczególnie trudne dylematy, związane z ustalaniem zarówno oferty edukacyjnej, jak i limitów przyjęć, stoją przed małymi uczelniami, takimi jak na przykład akademie wychowania fizycznego, których oferta edukacyjna to kilka kierunków studiów z zakresu jednej dziedziny, a nawet jednej dyscypliny nauki. W Polsce działa sześć akademii wychowania fizycznego, w Warszawie, Poznaniu, Krakowie Gdańsku, we Wrocławiu i w Katowicach. Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach (AWF Katowice) prowadzi obecnie osiem kierunków studiów, w tym cztery od roku akademickiego 2007/2008: fizjoterapię, wychowanie fizyczne, turystykę i rekreację oraz zarządzanie o specjalnościach związanych ze sportem i turystyką. Czy kierunki te są zagrożone w związku z malejącą liczbą maturzystów? Czy istnieje związek między zmieniającą się liczbą maturzystów a liczbą kandydatów na te kierunki? Założono hipotezę badawczą, że w tej grupie istnieją kierunki wrażliwe i niewrażliwe na zmieniającą się liczbę maturzystów. Celem badań była analiza dynamiki zmian liczby maturzystów i liczby kandydatów, ubiegających się o przyjęcie na cztery kierunki studiów związane z kulturą fizyczną w AWF Katowice w latach 2007–2019, porównanie trendów oraz zbadanie współzależności tych zjawisk.

1. Materiał i metody badawcze

Dane dotyczące liczby maturzystów w latach 2007–2019 pozyskano ze sprawozdań Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (2007, 2008, 2009, 2009a, 2010, 2019), Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Jaworznie (2007, 2008, 2009, 2010, 2019) oraz Głównego Urzędu Statystycznego (2019). Dane dotyczące liczby kandydatów na stacjonarne studia pierwszego stopnia i jednolite magisterskie na kierunki fizjoterapia, wychowanie fizyczne, turystyka i rekreacja oraz zarządzanie (o specjalnościach związanych ze sportem i turystyką) w AWF Katowice w latach 2007–2019, pozyskano ze sprawozdań EN-1, przygotowywanych przez uczelnie dla Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, według stanu na dzień 1 października. Informacje te są dostępne w trybie ustawy z dnia 6 września 2001 r. o dostępie do informacji publicznej (t.j. Dz.U. z 2016 r. poz. 1764 ze zm.).

Do badań zmian liczby maturzystów i kandydatów na studia w latach 2007–2019 zastosowano analizę szeregów czasowych oraz analizę trendów (Aczel i Sounderpandian, 2018; Ryguła, 2004; Sobczyk, 2008). Badaniom poddano zmienne na podstawie liczby maturzystów, którzy zdali egzamin w Polsce i w województwie śląskim oraz liczby kandydatów na cztery badane kierunki studiów. Analizie poddano szeregi czasowe, dynamikę ich zmian, trendy i indeksy (Aczel i Sounderpandian, 2018; Ryguła, 2004; Sobczyk, 2008). Na podstawie wartości liczbowych badanych zjawisk w latach 2007–2019 wyliczone zostały przyrosty absolutne stałe (obliczane w stosunku do 2007 r.), łańcuchowe, względne oraz wskaźniki dynamiki (indeksy). Dokonana została również ocena zmian badanych zjawisk w 13-letnim okresie objętym obserwacją. Wyliczono średniookresowe tempo zmian dla każdego z badanych zjawisk w tym okresie, z wykorzystaniem średniej geometrycznej.

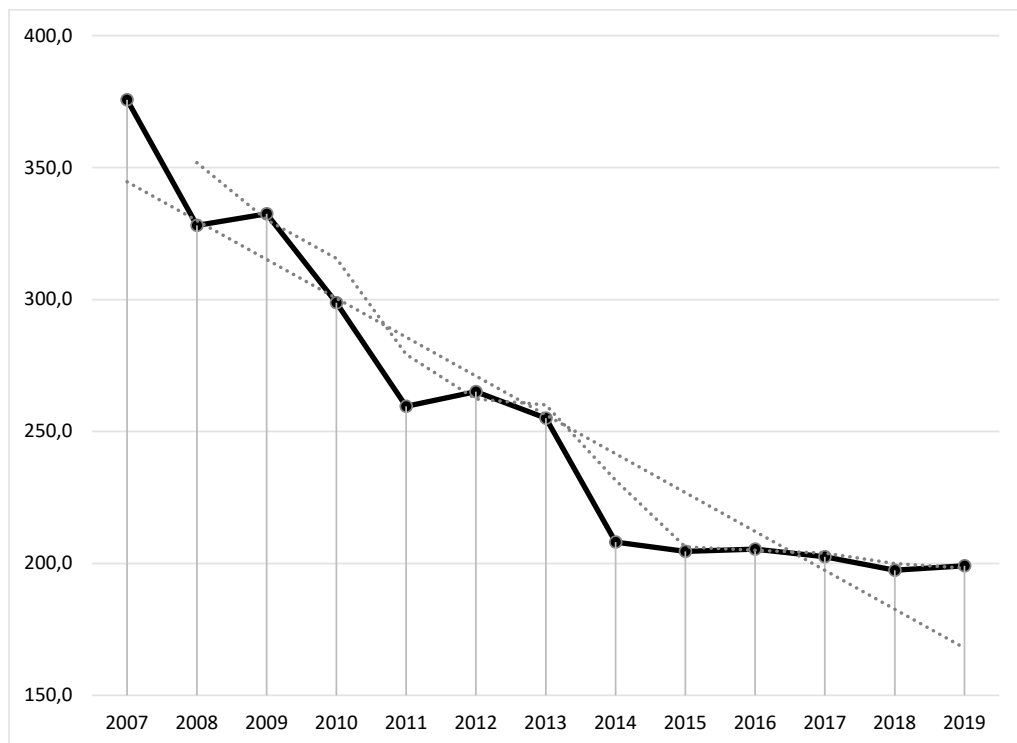
W celu zbadania liniowości związku liczby kandydatów na studia i liczby maturzystów, wyliczone zostały współczynniki korelacji Pearsona, z uwzględnieniem dwóch list zmiennych: trzy oparte o liczbę maturzystów, którzy zdali maturę (w Polsce, bez województwa śląskiego, w województwie śląskim) oraz kandydatów na cztery badane kierunki studiów.

Analizy statystyczne wykonane zostały w arkuszu kalkulacyjnym *Microsoft Excel* oraz w programie *STATISTICA 13.1*.

2. Wyniki

Wykres przebiegu zmian liczby maturzystów, którzy zdali maturę w Polsce w latach 2007–2019 przedstawiono na Rysunku 1. Zaznaczone dwie linie trendu (liniowa i średnia ruchoma) wskazują wyraźną tendencję malejącą. Można dostrzec dwa okresy: silnego spadku i stabilizacji. Od 2007 do 2014 r. następuje silny spadek. Od 2014 do 2019 r. wahania są łagodne i widoczna jest stabilizacja. Wskaźniki zmian liczby maturzystów w Polsce, którzy egzamin zdali zawarto w Tabeli 1. Wyliczone na podstawie tych danych średnie tempo zmian liczby maturzystów w Polsce w latach 2007–2019 wynosi 0,948, stopa zmian -0,052. Oznacza to, iż liczba maturzystów, którzy zdali egzamin w Polsce z roku na rok w badanym okresie spadała przeciętnie o 5,2%. Średnie tempo zmian od 2014 r., od którego można zaobserwować stabilizację, wynosi 0,991, a stopa zmian -0,009. Oznacza to, iż liczba maturzystów, którzy zdali egzamin w Polsce od 2014 do 2019 r. spadała przeciętnie o 0,9%, czyli spadek jest ponad pięciokrotnie mniejszy.

Wykres przebiegu zmian liczby maturzystów, którzy zdali maturę w województwie śląskim w latach 2007–2019 przedstawiono na Rysunku 2. Zaznaczone linie trendu (liniowa i średnia ruchoma), podobnie jak w całej Polsce, pozwalają dostrzec okres silnego spadku w latach 2007–2014 i okres stabilizacji w latach 2014–2019. Wskaźniki zmian liczby maturzystów w województwie śląskim, którzy zdali egzamin, zawarto w Tabeli 2. Średnie tempo zmian liczby maturzystów, którzy zdali egzamin maturalny w województwie śląskim w latach 2007–2019, obliczone na podstawie danych zawartych w Tabeli 2, wynosi 0,944, stopa zmian -0,056, co oznacza przeciętny spadek tej liczby z roku na rok o 5,6%. Średnie tempo zmian od 2014 r., od którego można zaobserwować stabilizację, wynosi 0,989, stopa zmian -0,011. Oznacza to, iż liczba maturzystów, którzy zdali egzamin w województwie śląskim od 2014 do 2019 r. spadała przeciętnie o 1,1%. Spadek jest ponad pięciokrotnie mniejszy, podobnie jak dla całego kraju.



Rysunek 1. Liczba maturzystów (w tys.), którzy zdali maturę w Polsce w latach 2007–2019.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

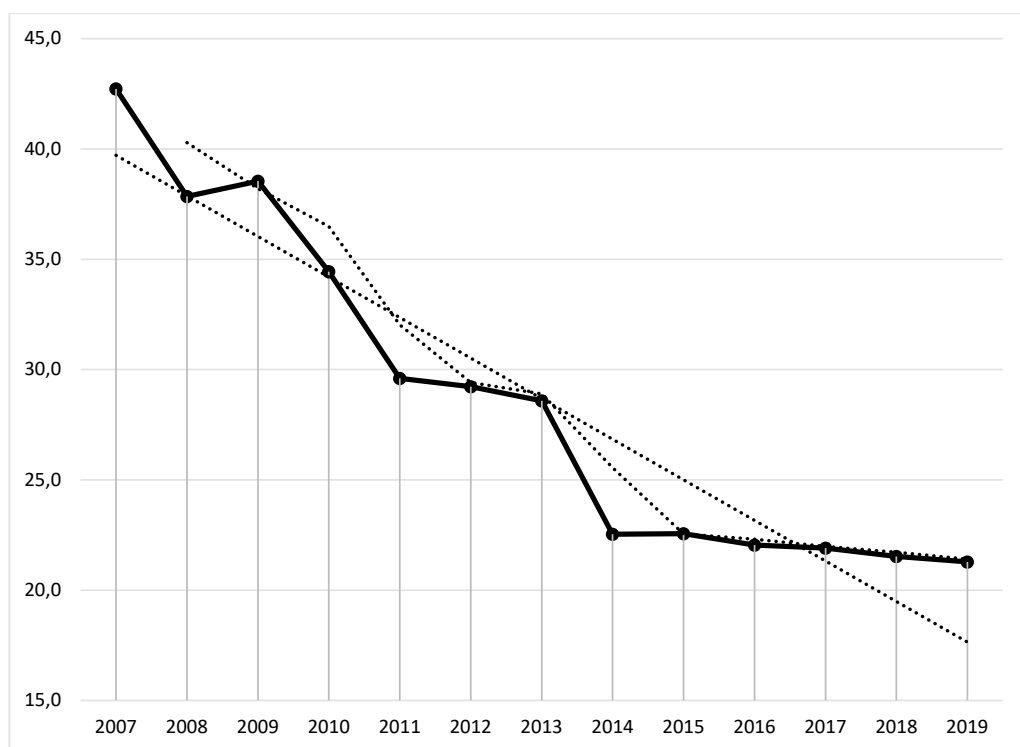
Tabela 1

Wskaźniki zmian liczby osób, które zdały maturę w Polsce w latach 2007–2019

Rok	Maturzyści, zdany egzamin w tys.	Przyrosty absolutne		Przyrosty względne (%)		Indeksy (%)	
		stałe (2007=0)	łańcuchowe	stałe (2007=0)	łańcuchowe	stałe (2007=100)	łańcuchowe
2007	375,7	0,0	-	0,0	-	100,0	-
2008	328,1	-47,6	-47,6	-12,7	-12,7	87,3	87,3
2009	332,4	-43,3	4,4	-11,5	1,3	88,5	101,3
2010	298,8	-76,9	-33,6	-20,5	-10,1	79,5	89,9
2011	259,5	-116,2	-39,2	-30,9	-13,1	69,1	86,9
2012	265,1	-110,6	5,6	-29,4	2,2	70,6	102,2
2013	255,1	-120,6	-10,1	-32,1	-3,8	67,9	96,2
2014	208,0	-167,7	-47,0	-44,6	-18,4	55,4	81,6

Rok	Maturzyści, zdany egzamin w tys.	Przyrosty absolutne		Przyrosty względne (%)		Indeksy (%)	
		stałe (2007=0)	łańcuchowe	stałe (2007=0)	łańcuchowe	stałe (2007=100)	łańcuchowe
2015	204,5	-171,2	-3,5	-45,6	-1,7	54,4	98,3
2016	205,4	-170,3	0,9	-45,3	0,4	54,7	100,4
2017	202,6	-173,1	-2,8	-46,1	-1,4	53,9	98,6
2018	197,4	-178,3	-5,1	-47,5	-2,5	52,5	97,5
2019	199,1	-176,6	1,6	-47,0	0,8	53,0	100,8

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.



Rysunek 2. Liczba maturzystów w tys., którzy zdali egzamin w woj. śląskim w latach 2007-2019.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Jaworznie.

Tabela 2

Wskaźniki zmian liczby osób, które zdały maturę w woj. śląskim w latach 2007–2019

Rok	Maturzyści, zdany egzamin w tys.	Przyrosty absolutne		Przyrosty względne (%)		Indeksy (%)	
		stałe (2007=0)	łańcuchowe	stałe (2007=0)	łańcuchowe	stałe (2007=100)	łańcuchowe
2007	42,7	0,0	-	0,0	-	100,0	-
2008	37,9	-4,9	-4,9	-11,4	-11,4	88,6	88,6
2009	38,5	-4,2	0,7	-9,8	1,8	90,2	101,8
2010	34,4	-8,3	-4,1	-19,4	-10,6	80,6	89,4
2011	29,6	-13,1	-4,8	-30,7	-14,0	69,3	86,0
2012	29,2	-13,5	-0,4	-31,6	-1,3	68,4	98,7
2013	8,6	-14,1	-0,6	-33,1	-2,2	66,9	97,8
2014	22,5	-20,2	-6,1	-47,3	-21,2	52,7	78,8
2015	22,6	-20,2	0,0	-47,2	0,1	52,8	100,1
2016	22,0	-20,7	-0,5	-48,4	-2,3	51,6	97,7
2017	21,9	-20,8	-0,1	-48,7	-0,6	51,3	99,4
2018	21,5	-21,2	-0,4	-49,6	-1,7	50,4	98,3
2019	21,3	-21,4	-0,2	-50,2	-1,1	49,8	98,9

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Jaworznie.

Wykres przebiegu zmian liczby kandydatów na badane kierunki studiów w latach 2007–2019 z zaznaczonymi liniami trendów liniowych przedstawiono na Rysunku 3. W przypadku liczby kandydatów na fizjoterapię obserwujemy liniową tendencję wzrostową. Tu z kolei obserwujemy przeciwne ekstremum – minimum w 2010 r. Potem następuje wzrost do apogeum w 2013 r., potem spadek i następnie znowu tendencja wzrostowa z małym spadkiem w 2018 r. Liczba kandydatów na wychowanie fizyczne przejawia tendencję malejącą. Po spadku, do 2013 r., następuje wzrost do maksimum w 2016 r., a następnie znowu spadek do 2018 r. i wzrost w 2019 r. Liczba kandydatów na turystykę i rekreację przejawia ogólną tendencję malejącą. Największą liczbę kandydatów odnotowano w latach 2011–2012. Od 2012 r. następuje spadek do 2018 r. i wzrost w 2019 r. W przypadku liczby kandydatów na zarządzanie można zaobserwować silnie malejącą tendencję, linia trendu jest tu nachylona pod największym kątem w porównaniu do pozostałych kierunków studiów. Widoczne jest wyraźne maksimum w 2008 r., od którego następuje spadek do 2019 r., z niewielkimi wahaniami (wzrost 2015, 2018).

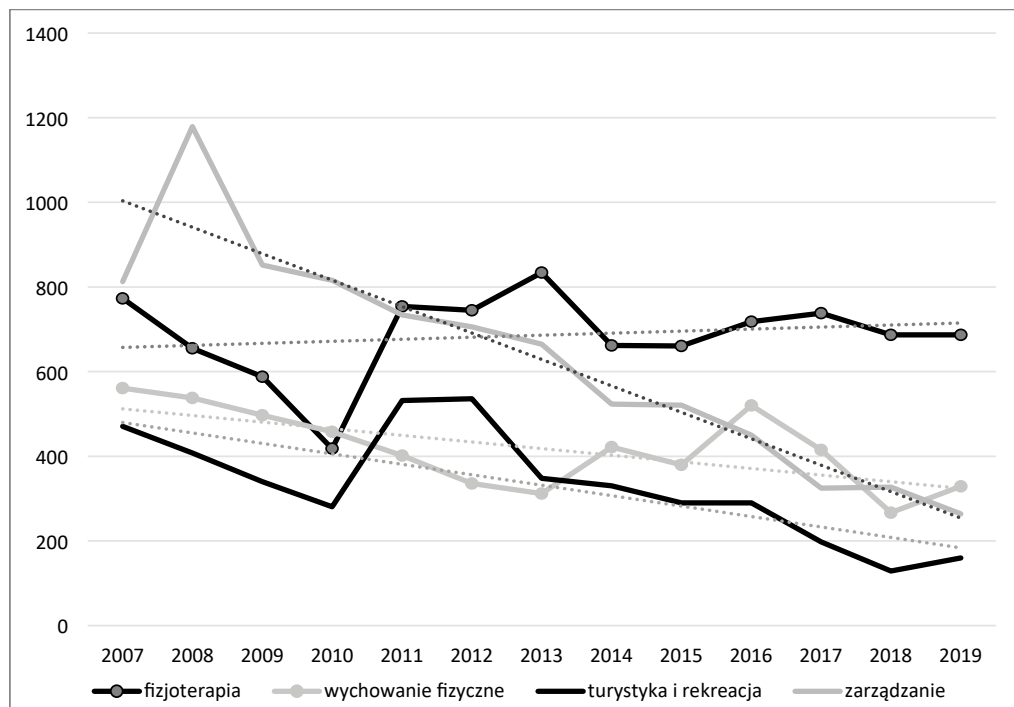
Wskaźniki zmian liczby kandydatów na studia pierwszego stopnia i jednolite studia magisterskie kierunek fizjoterapia zawarto w Tabeli 3. Średnie tempo zmian liczby kandydatów na fizjoterapię w okresie od 2007 do 2019 r., obliczone na podstawie danych zawartych w Tabeli 3, wynosi 0,990, stopa zmian -0,010, co oznacza przeciętny spadek liczby kandydatów w tym okresie o 1%. Natomiast od 2014 r. średnie tempo zmian wynosi

1,007, stopa zmian jest dodatnia i wynosi 0,007, co oznacza przeciętny wzrost liczby kandydatów od 2014 r. o 0,7%.

Wskaźniki zmian liczby kandydatów na studia pierwszego stopnia kierunek wychowanie fizyczne zawarto w Tabeli 4. Średnie tempo zmian liczby kandydatów na wychowanie fizyczne w okresie od 2007 do 2019 r., obliczone na podstawie danych zawartych w Tabeli 4, wynosi 0,957, stopa zmian $-0,043$, co oznacza przeciętny spadek liczby kandydatów w tym okresie o 4,3%. Natomiast od 2014 r. średnie tempo zmian wynosi 0,951, stopa zmian wynosi $-0,049$, co oznacza przeciętny spadek liczby kandydatów od 2014 r. o 4,9%.

Wskaźniki zmian liczby kandydatów na studia pierwszego stopnia kierunek turystyka i rekreacja zawarto w Tabeli 5. Średnie tempo zmian liczby kandydatów na turystykę i rekreację w okresie od 2007 do 2019 r., obliczone na podstawie danych zawartych w Tabeli 5, wynosi 0,914, stopa zmian $-0,086$, co oznacza przeciętny spadek liczby kandydatów w tym okresie o 8,6%. Natomiast od 2014 r. średnie tempo zmian wynosi 0,865, stopa zmian wynosi $-0,135$, co oznacza przeciętny spadek liczby kandydatów od 2014 r. o 13,5%.

Wskaźniki zmian liczby kandydatów na studia pierwszego stopnia kierunek zarządzanie zawarto w Tabeli 6. Średnie tempo zmian liczby kandydatów na zarządzanie w okresie od 2007 do 2019 r., obliczone na podstawie danych zawartych w Tabeli 6, wynosi 0,911, stopa zmian $-0,089$, co oznacza przeciętny spadek liczby kandydatów w tym okresie o 8,9%. Natomiast od 2014 r. średnie tempo zmian wynosi 0,872, stopa zmian wynosi $-0,128$, co oznacza przeciętny spadek liczby kandydatów od 2014 r. o 12,8%.



Rysunek 3. Liczba kandydatów na badane kierunki studiów w latach 2007–2019.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ze sprawozdania EN-1 AWF Katowice.

Tabela 3

Wskaźniki zmian liczby kandydatów na fizjoterapię w latach 2007–2019

Rok	Kandydaci w tys.	Przyrosty absolutne		Przyrosty względne (%)		Indeksy (%)	
		stałe (2007=0)	łańcuchowe	stałe (2007=0)	łańcuchowe	stałe (2007=100)	łańcuchowe
2007	773	0,0	-	0,0	-	100,0	-
2008	655	-118,0	-118	-15,3	-15,3	84,7	84,7
2009	588	-185,0	-67	-23,9	-10,2	76,1	89,8
2010	418	-355,0	-170	-45,9	-28,9	54,1	71,1
2011	754	-19,0	336	-2,5	80,4	97,5	180,4
2012	745	-28,0	-9	-3,6	-1,2	96,4	98,8
2013	834	61,0	89	7,9	11,9	107,9	111,9
2014	662	-111,0	-172	-14,4	-20,6	85,6	79,4
2015	661	-112,0	-1	-14,5	-0,2	85,5	99,8
2016	718	-55,0	57	-7,1	8,6	92,9	108,6
2017	738	-35,0	20	-4,5	2,8	95,5	102,8
2018	687	-86,0	-51	-11,1	-6,9	88,9	93,1
2019	687	-86,0	0	-11,1	0,0	88,9	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ze sprawozdania EN-1 AWF Katowice.

Tabela 4

Wskaźniki zmian liczby kandydatów na wychowanie fizyczne w latach 2007–2019

Rok	Kandydaci w tys.	Przyrosty absolutne		Przyrosty względne (%)		Indeksy (%)	
		stałe (2007=0)	łańcuchowe	stałe (2007=0)	łańcuchowe	stałe (2007=100)	łańcuchowe
2007	561	0,0	-	0,0	-	100,0	-
2008	538	-23,0	-23	-4,1	-4,1	95,9	95,9
2009	497	-64,0	-41	-11,4	-7,6	88,6	92,4
2010	458	-103,0	-39	-18,4	-7,8	81,6	92,2
2011	402	-159,0	-56	-28,3	-12,2	71,7	87,8
2012	336	-225,0	-66	-40,1	-16,4	59,9	83,6

Rok	Kandydaci w tys.	Przyrosty absolutne		Przyrosty względne (%)		Indeksy (%)	
		stałe (2007=0)	łańcuchowe	stałe (2007=0)	łańcuchowe	stałe (2007=100)	łańcuchowe
2013	312	-249,0	-24	-44,4	-7,1	55,6	92,9
2014	422	-139,0	110	-24,8	35,3	75,2	135,3
2015	380	-181,0	-42	-32,3	-10,0	67,7	90,0
2016	520	-41,0	140	-7,3	36,8	92,7	136,8
2017	415	-146,0	-105	-26,0	-20,2	74,0	79,8
2018	267	-294,0	-148	-52,4	-35,7	47,6	64,3
2019	329	-232,0	62	-41,4	23,2	58,6	123,2

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ze sprawozdania EN-1 AWF Katowice.

Tabela 5

Wskaźniki zmian liczby kandydatów na turystykę i rekreację w latach 2007–2019

Rok	Kandydaci w tys.	Przyrosty absolutne		Przyrosty względne (%)		Indeksy (%)	
		stałe (2007=0)	łańcuchowe	stałe (2007=0)	łańcuchowe	stałe (2007=100)	łańcuchowe
2007	471	0,0	-	0,0	-	100,0	-
2008	408	-63,0	-63	-13,4	-13,4	86,6	86,6
2009	340	-131,0	-68	-27,8	-16,7	72,2	83,3
2010	281	-190,0	-59	-40,3	-17,4	59,7	82,6
2011	532	61,0	251	13,0	89,3	113,0	189,3
2012	536	65,0	4	13,8	0,8	113,8	100,8
2013	348	-123,0	-188	-26,1	-35,1	73,9	64,9
2014	330	-141,0	-18	-29,9	-5,2	70,1	94,8
2015	290	-181,0	-40	-38,4	-12,1	61,6	87,9
2016	290	-181,0	0	-38,4	0,0	61,6	100,0
2017	198	-273,0	-92	-58,0	-31,7	42,0	68,3
2018	129	-342,0	-69	-72,6	-34,8	27,4	65,2
2019	160	-311,0	31	-66,0	24,0	34,0	124,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ze sprawozdania EN-1 AWF Katowice.

Tabela 6

Wskaźniki zmian liczby kandydatów na zarządzanie w latach 2007–2019

Rok	Kandydaci w tys.	Przyrosty absolutne		Przyrosty względne (%)		Indeksy (%)	
		stałe (2007=0)	łańcuchowe	stałe (2007=0)	łańcuchowe	stałe (2007=100)	łańcuchowe
2007	813	0,0	-	0,0	-	100,0	-
2008	1179	366,0	366	45,0	45,0	145,0	145,0
2009	852	39,0	-327	4,8	-27,7	104,8	72,3
2010	816	3,0	-36	0,4	-4,2	100,4	95,8
2011	734	-79,0	-82	-9,7	-10,0	90,3	90,0
2012	706	-107,0	-28	-13,2	-3,8	86,8	96,2
2013	665	-148,0	-41	-18,2	-5,8	81,8	94,2
2014	523	-290,0	-142	-35,7	-21,4	64,3	78,6
2015	521	-292,0	-2	-35,9	-0,4	64,1	99,6
2016	450	-363,0	-71	-44,6	-13,6	55,4	86,4
2017	325	-488,0	-125	-60,0	-27,8	40,0	72,2
2018	327	-486,0	2	-59,8	0,6	40,2	100,6
2019	264	-549,0	-63	-67,5	-19,3	32,5	80,7

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ze sprawozdania EN-1 AWF Katowice.

Współzależność liczby kandydatów na badane kierunki studiów i liczby maturzystów, którzy zdali egzamin maturalny zbadano, wyliczając współczynniki korelacji. W Tabeli 7 zamieszczono wyniki analizy korelacji liniowej (wyliczone współczynniki r Pearsona) pomiędzy liczbą maturzystów, którzy zdali egzamin maturalny w Polsce, w Polsce bez województwa śląskiego i w województwie śląskim, a liczbą kandydatów na studia oraz pomiędzy liczbą kandydatów na poszczególne kierunki studiów. Korelacje pomiędzy liczbą maturzystów we wszystkich trzech wariantach a liczbą kandydatów na studia na kierunki wychowanie fizyczne oraz turystyka i rekreacja są dodatnie, wysokie i istotne statystycznie. Bardzo wysokie dodatnie istotne korelacje wystąpiły pomiędzy liczbą maturzystów a liczbą kandydatów na zarządzanie. Korelacje pomiędzy liczbą maturzystów a liczbą kandydatów na kierunek fizjoterapia są słabe, ujemne oraz nieistotne statystycznie. Zaobserwowano również dodatnie wysokie i istotne statystycznie korelacje pomiędzy liczbą kandydatów na wychowanie fizyczne i zarządzanie oraz pomiędzy liczbą kandydatów na turystykę i rekreację oraz zarządzanie.

Tabela 7

Korelacje r Pearsona liczby maturzystów i kandydatów na studia w latach 2007–2019

Maturzyści, którzy zdali maturę	Kandydaci na studia w AWF Katowice, kierunki			
	fizjoterapia	wychowanie fizyczne	turystyka i rekreacja	zarządzanie
w Polsce	-0,16	0,64*	0,60*	0,86*
w Polsce bez woj. śląskiego	-0,16	0,64*	0,60*	0,85*
w województwie śląskim	-0,19	0,64*	0,59*	0,87*
fizjoterapia	1,00	-0,24	0,27	-0,23
wychowanie fizyczne	-	1,00	0,34	0,59*
turystyka i rekreacja	-	-	1,00	0,68*
zarządzanie	-	-	-	1,00

*współczynniki istotne z $p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Jaworznie oraz danych ze sprawozdania EN-1 AWF Katowice.

3. Dyskusja

Analizowane dane dotyczące liczby maturzystów i kandydatów na studia w AWF Katowice obejmują lata 2007–2019, czyli okres częściowo „zewnętrzny” egzaminu maturalnego, który zastąpił zarówno egzamin dojrzałości, jak i konieczność przeprowadzania egzaminów na studia. Wyjątek stanowią szczególne predyspozycje kandydatów, niesprawdzone w trybie egzaminu maturalnego, np. sprawność fizyczna. Dwa lata wcześniej, w 2005 r., weszła w życie Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365), zastępując Ustawę z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz.U. z 1990 r. Nr 65, poz. 385). Rok 2005 to również pierwszy rok tzw. „nowej matury”, czyli egzaminu maturalnego wprowadzonego w miejsce egzaminu dojrzałości. Jednak w 2005 r. i częściowo w 2006 r. abiturienti techników przystępowali jeszcze do egzaminu dojrzałości, czyli tzw. „starej matury”. Liczba zdających egzamin maturalny objęła wszystkich abiturientów właściwie dopiero w 2007 r. Powyższe argumenty zadecydowały o wyborze okresu badań.

Fundamentalny problem w zarządzaniu uczelniami stanowi „osiągnięcie i utrzymanie satysfakcji i lojalności studentów”, który wymaga permanentnego i trudnego procesu projektowania i doskonalenia oferty szkół wyższych (Szeliiga-Duchnowska i Szewczyk, 2019). Młodzi ludzie, potencjalni kandydaci-klienci uczelni wyższych, przystosowują się w pierwszej kolejności do rynku edukacyjnego, a następnie do rynku pracy. Sygnały stąd płynące mają wpływ na wybór drogi dalszej edukacji maturzystów, kandydatów na studia i studentów. Wpływają też na kształtowanie się i modyfikację planów związanych z przyszłą karierą zawodową. Strategia uczelni, jako instytucji autonomicznej, działającej w realiach rynku edukacyjnego, powinna opierać się na własnej misji, kreatywnie dostosowanej do profilu uczelni, jej specyfiki oraz do potrzeb społecznych i potrzeb rynku pracy. Mogłoby

się wydawać, że oferta edukacyjna AWF Katowice jest skierowana do stabilnego sektora rynku edukacyjnego – maturzystów zainteresowanych szeroko pojmowaną kulturą fizyczną i wiążących z nią swoją przyszłość. Jednak każdy kierunek to zazwyczaj odrębny produkt, mający swoich odbiorców, a liczba kandydatów na dany kierunek studiów nie zawsze zależy od liczby maturzystów. Dla badanych kierunków studiów zarysowały się różne tendencje. Liczba kandydatów na studia na kierunek fizjoterapia okazała się stabilna i niezależna od liczby maturzystów, korelacje były słabe, ujemne i nieistotne. Liczba kandydatów na studia na wychowanie fizyczne oraz turystykę i rekreację okazała się z kolei wysoko skorelowana z liczbą maturzystów, a w przypadku liczby kandydatów na zarządzanie korelacja była bardzo wysoka.

Studenci, wybierając kierunek studiów związany z kulturą fizyczną, muszą wykazywać się swoistymi cechami i zainteresowaniami, w szczególności sprawnością fizyczną i intelektualną oraz silną motywacją. Wiesław Osiński (2011) zauważa, że w szeroko pojętym procesie wychowania fizycznego, w kształtowaniu postaw prosomatycznych i prospołecznych, szczególnie ważne jest wspomaganie postaw uczniów mniej sprawnych i zniechęconych do aktywności fizycznej. Szczególną rolę odgrywają tu „tzw. osoby znaczące”; są to między innymi nauczyciele wychowania fizycznego, instruktorzy i animatorzy aktywności fizycznej, mający wpływ na sposób myślenia, postawy, system wartości jednostki. W wychowaniu fizycznym należy:

tworzyć sytuacje ukierunkowane na rozwój moralny, estetyczny, umysłowy i duchowy wychowanka i musi być ono prowadzone przez wychowawców fizycznych pozbawionych lęków, obaw, uprzedzeń i „kompleksu wuefiaka”. (...) Warunkiem powagi, społecznej aprobaty i nośności jest światły, mądry, o bogatej osobowości, wrażliwy, intelektualnie ciekawy, otwarty również na świat kultury, sztuki, literatury, poezji – wychowawca fizyczny (Osiński, 2011, s. 8).

Kandydatów na studia różni motywacja, która leży u podłoża ich decyzji. Czynniki motywacyjne są głównymi determinantami powodzenia w trakcie studiów (Brojek, 2008), a wcześniej decydują o ich wyborze, jednak należy zaznaczyć, iż „prawidłowości psychologiczne mają charakter jedynie probabilistyczny, nie ma pewności co do ich pojawienia się, lecz tylko jakaś na to szansa” (Wojciszke, 2011, s. 22). Przyczyny wyboru studiów związanych z kulturą fizyczną można analizować przez pryzmat różnorodnych zestawów powodów, motywów lub oczekiwań studentów, związanych z usługami edukacyjnymi, ale również czynników wypływających ze zmian otoczenia konkurencyjnego, prawnego i ekonomicznego. Fizjoterapia, analizowana jako produkt edukacyjny przy zastosowaniu jednej z metod analizy portfelowej, na przykład macierzy BCG (*Boston Consulting Group*), to „gwiazda” w portfelu produktowym AWF Katowice, mająca duży potencjał rozwojowy. Fizjoterapia jest kierunkiem dającym przygotowanie do konkretnego zawodu, zawodu regulowanego, a na etapie rekrutacji na studia może być alternatywą dla kandydatów wybierających kierunek lekarski. Kierunek ten cieszy się od lat dużą popularnością.

Następny z analizowanych kierunków, czyli wychowanie fizyczne, to kierunek „flagowy” każdej akademii wychowania fizycznego. Przygotowuje studentów do zawodu regulowanego, zawodu nauczyciela wychowania fizycznego. Krystyna Buchta (2010) zauważa, że kształcenie i zatrudnianie kadr kultury fizycznej jest zagadnieniem wymagającym systematycznych badań, a uzyskiwanie bieżących informacji dotyczących zatrudnienia absolwentów wychowania fizycznego ułatwia prowadzenie właściwej polityki edukacyjnej uczelni

oraz weryfikację zgodności celów kształcenia kadr z sytuacją absolwentów na rynku pracy. Badania próby 140 absolwentów jednolitych studiów magisterskich kierunku wychowanie fizyczne Zamiejscowego Wydziału Wychowania Fizycznego AWF Warszawa w Białej Podlaskiej wykazały, że szukali oni satysfakcjonującej, stabilnej, dogodnie zlokalizowanej pracy. Zatrudnieni byli w szkolnictwie lub w innych instytucjach kultury fizycznej (ok. 50%), poza kulturą fizyczną (ok. 30%) lub nie podjęli pracy. Badani wysoko ocenili swoje przygotowanie zawodowe, posiadane umiejętności, poziom wiedzy teoretycznej, przygotowanie do samokształcenia, a bardzo nisko znajomość języków obcych i przygotowanie do podjęcia samodzielnej działalności gospodarczej (Buchta, 2010). Ważność różnych wymiarów, charakteryzujących usługę edukacyjną i poziom ich realizacji badano na próbie 144 studentów jednolitych studiów magisterskich kierunku wychowanie fizyczne Zamiejscowego Wydziału Wychowania Fizycznego AWF Warszawa w Białej Podlaskiej. Badani studenci przy podejmowaniu studiów oczekiwali wysokiego przygotowania profesjonalnego, zgodnego z kierunkiem kształcenia, możliwości ogólnego rozwoju intelektualnego i zdobycie umiejętności w zakresie samokształcenia. Poziom realizacji tych oczekiwań został oceniony przez badanych dość wysoko. Około 2/3 respondentów uznało, iż ważne jest stworzenie warunków umożliwiających im rozwój lub kontynuowanie kariery sportowej, zdobycie umiejętności posługiwania się językiem obcym i obsługi komputera. Realizacja oczekiwań w tym zakresie oceniona została dość krytycznie (Buchta, 2009). Badania o charakterze porównawczym na dwóch akademiach wychowania fizycznego przeprowadzono, oceniając okoliczności wyboru studiów, warunki studiowania, oczekiwania badanych wobec kształcenia oraz stopień ich realizacji. Badaniami objęto łącznie 247 studentów ostatniego semestru studiów stacjonarnych pierwszego stopnia kierunku wychowanie fizyczne w Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku oraz Zamiejscowym Wydziale Wychowania Fizycznego i Sportu AWF Warszawa w Białej Podlaskiej. Badani, podejmując studia wychowania fizycznego, kierowali się głównie zainteresowaniami, liczyli na zdobycie wiedzy i umiejętności umożliwiających dalsze kształcenie oraz kompetencji zawodowych. Wysoko ocenili stopień realizacji tych oczekiwań (Buchta i Lisicki, 2011). Poglądy studentów kierunku wychowanie fizyczne, potencjalnych nauczycieli, na temat wychowania fizycznego zmieniają się w trakcie studiów. Studenci na początku studiów uważają, iż najważniejszym zadaniem nauczyciela tego przedmiotu jest przygotowanie uczniów do ochrony swojego zdrowia, do roli sportowca. Pod koniec studiów zauważają znaczenie rozwijania umiejętności umożliwiających doskonalenie zdrowia, aprobują rolę widowisk sportowych, a za najważniejsze uznają przygotowanie uczniów do aktywności rekreacyjnej (Frołowicz, 2002). Kierunek wychowanie fizyczne w AWF Katowice wydaje się być niezagrażony brakiem kandydatów, pomimo dodatniej korelacji z malejącą liczbą maturzystów. Jednak przeciętny spadek jest w miarę stabilny, a w 2019 r. indeks łańcuchowy (w relacji do 2018 r.) wyniósł ponad 123%.

Liczba kandydatów na kierunek turystyka i rekreacja w AWF Katowice notuje od 2014 r. największy spadek. Studia na tym kierunku nie dają przygotowania do konkretnego zawodu, ale stanowią ofertę będącą alternatywą dla wychowania fizycznego i tych, którzy cenią aktywność fizyczną na poziomie rekreacji i turystyki aktywnej, a nie chcą przygotowywać się do pracy nauczyciela. Wybór drogi zawodowej zależy tu jedynie od kreatywności i fantazji. Badania na próbie 167 studentów pierwszego roku stacjonarnych studiów magisterskich kierunku turystyka i rekreacja Zamiejscowego Wydziału Wychowania Fizycznego i Sportu AWF Warszawa w Białej Podlaskiej wykazały duże zainteresowanie studentów prowadzeniem samodzielnej działalności gospodarczej. Motywowała ich chęć utrzymania

niezależności decyzyjnej, potrzeba rozwijania zainteresowań oraz spodziewane wysokie dochody. Swoje kompetencje zawodowe do prowadzenia własnego biznesu badani ocenili nisko, wskazując na braki w uzyskanym w toku studiów przygotowaniu zawodowym (Skiert i Buchta, 2012). Plany zawodowe studentów i motywy wyboru studiów na kierunku turystyka i rekreacja Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy badano na próbie 136 studentów. Jako najważniejszy powód wyboru tego kierunku studiów podawane było zamiłowanie do podróżowania i chęć poznania świata oraz perspektywa ciekawej pracy (Szark-Eckardt, Augustyńska, Łubkowska i Nowak, 2017). Kierunek turystyka i rekreacja w AWF Katowice to kierunek o liczbie kandydatów dodatnio skorelowanej z malejącą liczbą maturzystów. Przeciętny spadek liczby kandydatów jest dwukrotnie wyższy od odnotowanego dla wychowania fizycznego, ale w 2019 r. indeks łańcuchowy (w relacji do 2018 r.), podobnie jak w przypadku wychowania fizycznego, był wysoki i wyniósł 124%. Może oznaczać to początek stabilizacji.

Ostatni z badanych w AWF Katowice, kierunek zarządzanie, nie jest kierunkiem typowym dla kultury fizycznej. Można potraktować go jako uzupełnienie oferty dla tych, którzy doceniają sport, aktywność fizyczną, rekreacyjną i aktywną turystykę, ale niekoniecznie są na tyle sprawni, aby zrealizować program pozostałych kierunków. Kierunek ten dobrze rokował, i odnosząc się do już wspomnianej macierzy BCG, można było go nazwać „znakiem zapytania”. W ofercie znalazły się specjalności związane z kulturą fizyczną, takie jak zarządzanie w sporcie, zarządzanie w fizjoterapii czy zarządzanie w turystyce, hotelarstwie i gastronomii. W latach 2007–2011 odnotowano tu największą liczbę kandydatów. Drastyczny spadek liczby kandydatów na kierunek zarządzanie w AWF Katowice to zjawisko nietypowe w skali kraju. Zarządzanie jest w Polsce kierunkiem popularnym, który od 2016 do 2018 r. zajmuje drugie miejsce w rankingu popularności kierunków studiów stacjonarnych pierwszego stopnia i jednolitych studiów magisterskich, podobnie jak w 2016 r. Liczba kandydatów na ten kierunek wzrosła w Polsce z 21974 w 2016 r., 24069 w 2017 r. do 27086 w 2018 r. (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2016, 2017, 2018).

Wnioski

Podsumowując przeprowadzone badania, można podkreślić, że związek liczby maturzystów z liczbą kandydatów na studia stacjonarne pierwszego stopnia lub jednolite studia magisterskie (obecnie tak prowadzona jest fizjoterapia) w AWF Katowice jest różny dla różnych kierunków studiów. Liczba kandydatów na kierunek fizjoterapia jest stabilna i niezależna od liczby maturzystów. Liczba kandydatów na kierunek wychowanie fizyczne, choć dodatnio skorelowana z liczbą maturzystów, jest w miarę stabilna, przeciętny spadek jest niższy od przeciętnego spadku liczby maturzystów. Liczby kandydatów na turystykę i rekreację oraz zarządzanie są również dodatnio skorelowane z liczbą maturzystów, jednak przeciętny spadek tych liczb jest prawie dwukrotnie wyższy od przeciętnego spadku liczby maturzystów. Hipoteza, że istnieją kierunki wrażliwe i niewrażliwe na zmieniającą się liczbę maturzystów została potwierdzona. Jednak w przypadku liczby kandydatów na trzy „wrażliwe” kierunki studiów, należy podkreślić, że dla dwóch z nich kształtowanie liczby kandydatów jest związane z występowaniem również innych czynników, niebędących przedmiotem niniejszych badań. Liczba maturzystów od 2014 r. stabilizuje się, przeciętny spadek wynosi około 1%, w przeciwieństwie do liczby kandydatów na kierunki turystyka i rekreacja oraz zarządzanie, która maleje. Od 2014 r.

przeciętny spadek liczby kandydatów na te kierunki jest wyższy niż dla całego badanego okresu, i wynosi około 13%. Powinno to skłonić władze uczelni do dalszej obserwacji trendu i do ewentualnego badania czynników innych niż liczba maturzystów, które ten spadek mogą powodować.

Bibliografia

- Aczel, A. i Sounderpandian, J. (2018). *Statystyka w zarządzaniu* (wyd. 2). Przeł. B. Witkowski (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brojek, A. (2008). Motywy wyboru studiów wychowania fizycznego w wybranych uczelniach w Polsce. *Polish Journal of Sport and Tourism*, 15, 136–139.
- Brzezicki, Ł. i Pietrzak, P. (2018). Produktywność dydaktyczna publicznych uniwersytetów w latach 2010–2015. *Edukacja*, 144(1), 96–105.
- Buchta, K. (2009). Jakość kształcenia z perspektywy studenta akademii wychowania fizycznego. *Polish Journal of Sport and Tourism*, 16, 39–48.
- Buchta, K. (2010). Absolwent uczelni wychowania fizycznego na rynku pracy – start do kariery zawodowej. *Polish Journal of Sport and Tourism*, 17, 46–57.
- Buchta, K. i Lisicki, T. (2011). Studia licencjackie na kierunku wychowanie fizyczne w opinii studentów. *Polish Journal of Sport and Tourism*, 18, 146–159.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2007). *Osiągnięcia maturzystów w roku 2007. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna. Pobrano z <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-starej-formule/wyniki/>
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2008). *Osiągnięcia maturzystów w roku 2008. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w maju 2008 roku*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna. Pobrano z <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-starej-formule/wyniki/>
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2009). *Osiągnięcia maturzystów w 2009 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2009 roku*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna. Pobrano z <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-starej-formule/wyniki/>
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2009a). *Wstępne informacje o wynikach egzaminu maturalnego 2009*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna. Pobrano z <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-starej-formule/wyniki/>
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2010). *Wstępna informacja o wynikach egzaminu maturalnego 2010*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna. Pobrano z <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-starej-formule/wyniki/>
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2019). *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2019*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna. Pobrano z <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/wyniki/>
- Dejna, D. i Nalaskowski, F. (2021). „Siła kandydata” i „siła motywacji” jako autorskie, wielowskaźnikowe i uniwersalne narzędzie do opisu kondycji kandydatów na studia wyższe społeczne i metodologiczne refleksje. *Acta Universitatis Lodziensis, Folia Sociologica*, 78, 19–39.
- Frołowicz, T. (2002). *Edukacyjne intencje nauczycieli wychowania fizycznego. Między deklaracjami a działaniami*. Gdańsk: Wydawnictwo Uczelniane AWFIS.
- Główny Urząd Statystyczny (2019). *Liczba osób, które przystąpiły/zdały egzamin maturalny*. Pobrano z <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/liczba-osob-ktore-przystapilyzdały-egzamin-maturalny,15,1.html>
- Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku (2013). *Kapitał ludzki w Polsce w 2011 r. Studia i analizy statystyczne*. Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny. Pobrano z <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze/kapital-ludzki-w-polsce-w-2011-r-,8,2.html>
- Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku. (2017) *Kapitał ludzki w Polsce w latach 2012–2016. Studia i analizy statystyczne*. Warszawa, Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny. Pobrano z <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze/kapital-ludzki-w-polsce-w-latach-2012-2016,15,1.html>

- gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze/kapital-ludzki-w-polsce-w-latach-2012-2016,8,6.html
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Departament Szkolnictwa Wyższego (2016). *Informacja o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2016/2017 w uczelniach nadzorowanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Pobrano z <https://www.gov.pl/web/nauka/informacja-o-wynikach-rekrutacji-na-studia-na-rok-akademicki-20162017>
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Departament Szkolnictwa Wyższego (2017). *Informacja o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2017/2018 w uczelniach nadzorowanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Pobrano z <https://www.gov.pl/web/nauka/znamy-wyniki-rekrutacji-na-studia-w-roku-201718>
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Departament Szkolnictwa Wyższego (2018). *Informacja o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2018/2019 w uczelniach nadzorowanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Pobrano z <https://www.gov.pl/web/nauka/znamy-ranking-najpopularniejszych-kierunkow-studiow-w-roku-akademickim-20182019>
- Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Jaworznie (2007). *Informacja wstępna o wynikach egzaminu maturalnego 2007 w województwie śląskim*. Jaworzno: Okręgowa Komisja Egzaminacyjna. Pobrano z <http://www.oke.jaworzno.pl/www2/index.php/informacje-o-wynikach-egzaminow>
- Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Jaworznie (2008). *Informacja wstępna o wynikach egzaminu maturalnego 2008 w województwie śląskim*. Jaworzno: Okręgowa Komisja Egzaminacyjna. Pobrano z <http://www.oke.jaworzno.pl/www2/index.php/informacje-o-wynikach-egzaminow>
- Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Jaworznie (2009). *Informacja wstępna o wynikach egzaminu maturalnego 2009 w województwie śląskim*. Jaworzno: Okręgowa Komisja Egzaminacyjna. Pobrano z <http://www.oke.jaworzno.pl/www2/index.php/informacje-o-wynikach-egzaminow>
- Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Jaworznie (2019). *Wstępna informacja o wynikach egzaminu maturalnego przeprowadzonego w maju 2019 w województwie śląskim*. Jaworzno: Okręgowa Komisja Egzaminacyjna. Pobrano z <http://www.oke.jaworzno.pl/www2/index.php/informacje-o-wynikach-egzaminow>
- Osiński, W. (2011). *Teoria wychowania fizycznego*. Poznań: Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego.
- Petrykowski, P. (2005). *Społeczno-kulturowe aspekty podstaw wychowania*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Polcyn, J. i Gawrysiak, M. (2016). Wskaźnik edukacyjny oraz poziom rozwoju społecznego jako tło wyników egzaminacyjnych na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym. *Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)*, 23(2), 25–44.
- Ryguła, I. (2004). *Proces badawczy w naukach o sporcie*. Katowice: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego.
- Skiert, M. i Buchta, K. (2012). Własny biznes w planach zawodowych studentów kierunku turystyka i rekreacja. *Polish Journal of Sport and Tourism*, 19, 58–67.
- Sobczyk, M. (2008). *Statystyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szark-Eckardt, M., Augustyńska, B., Łubkowska, W. i Nowak, M. A. (2017). Motywy wyboru studiów, satysfakcja z nich oraz plany zawodowe studentów turystyki i rekreacji Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. *Ekonomiczne problemy turystyki*, 37(1), 101–111.
- Szeliga-Duchnowska, A. i Szewczyk, M. (2019). Klient nowy a zatrzymany – determinanty satysfakcji studentów. *Edukacja*, 148(1), 145–158.
- Wojciszke, B. (2011). Systematycznie modyfikowane autoreplikacje: logika programu badań empirycznych w psychologii. W: J. M. Brzeziński (red.), *Metodologia badań społecznych. Wybór tekstów* (s. 19–52). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Zdalna edukacja w perspektywie kognitywistyki

JUSTYNA HORBOWSKA*

Instytut Pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin, Polska

Zdalna edukacja, choć obecna wśród metod dydaktycznych od dawna, z powodu pandemii COVID-19 została rozpowszechniona w krótkim czasie na szeroką skalę. W niniejszym artykule dokonano interpretacji kształtu, w jakim zaistniała ona w edukacji, odnosząc przyczyny doboru środków dydaktycznych do modeli funkcjonowania umysłu człowieka wyłonionych dzięki interdyscyplinarnym badaniom w zakresie kognitywistyki i wydobywając modele umysłu przydatne na gruncie pedagogiki. W opracowaniu zostały wyszczególnione niektóre wnioski do zastosowania praktycznego w pracy nauczyciela z uczniem wynikające z implantacji modeli na grunt teorii przekazywania i nabywania wiedzy. Główną metodę badawczą zastosowaną w pracy stanowiła metoda hermeneutyczna analizy tekstu, posłużono się również metodą historyzmu.

SŁOWA KLUCZOWE: kognitywistyka, nauczyciel, uczeń, zdalna edukacja.

The teacher and remote learning in light of cognitive science

Remote teaching, although present among teaching methods for a long time, became widespread over a short period of time due to the COVID-19 pandemic. In this article, an attempt is made to interpret the shape in which it has appeared in education by relating the reasons for the selection of didactic aids to the models of functioning of the human mind identified through the interdisciplinary research of cognitive science, as well as by extracting models of the mind useful in pedagogy. The study lists several conclusions for practical application in working with students, resulting from the implantation of models based on the theory of knowledge transfer and acquisition. The main research method used in the study was the hermeneutic method of text analysis, supplemented by the method of historicism.

KEYWORDS: cognitive science, e-learning, remote teaching, student, teacher.

Wprowadzenie

Doświadczenia ostatnich lat ukazały, że nauczanie za pośrednictwem nośników cyfrowych niesie nowe możliwości dydaktyczne, choć nie jest wolne od ograniczeń, a problemy tej metody wymagają na początek doprecyzowania i omówienia, a następnie rozważenia możliwości ich rozwiązania. Celem niniejszej pracy jest ukazanie edukacji zdalnej z perspektywy najnowszych doniesień odnośnie do sposobu funkcjonowania ludzkiego umysłu.

*Email: jhorbowska@kul.lublin.pl

ORCID: 0000-0002-0723-0939

W intencji osiągnięcia tak sprecyzowanego celu został sformułowany problem badawczy zawarty w pytaniu: jak przedstawiają się szanse i ograniczenia metod edukacji zdalnej w świetle modeli umysłu?

Aby dokonać próby odpowiedzi na tak postawione pytanie na początek przywołane zostaną modele umysłu wypracowane na gruncie kognitywistyki, jakie wydają się szczególnie istotne w kontekście edukacyjnym, następnie zaprezentowana zostanie metoda zdalnej edukacji w aspekcie jej powszechnego wykorzystania w dydaktyce, a w podsumowaniu dokonany będzie przegląd elementów wyłanianych na gruncie kognitywistyki, które mogą okazać się przydatne nauczycielowi i uczniowi w procesie nauczania i uczenia się. W pracy badawczej zastosowana będzie metoda hermeneutyczna analizy tekstu oraz metoda historyzmu.

1. Modele umysłu w pozyskiwaniu wiedzy

Kognitywistyka jest nauką o charakterze interdyscyplinarnym, która przyjmuje za przedmiot umysł człowieka, zaś za cel jego poznanie i przybliżenie ku rozumieniu jego funkcji. Ma ona stanowić rodzaj syntezy nauk o poznaniu (*cognitive science*)¹ czy też nauk kognitywnych. Jej nazwa ma źródłosłów łaciński – jest wywodzona od *cognitio* (łac. wiedza). Za rok jej wyłonienia jako odrębnej dziedziny nauki przyjmuje się 1956 r. w związku z konferencją zorganizowaną wówczas w Massachusetts Institute of Technology, a podczas niej w sposób szczególny z wystąpieniami Allena Newella, Herberta A. Simona i Noama Chomsky'ego.

Zadaniem kognitywistyki jest tworzenie modeli umysłu zgodnych z aktualnym stanem wiedzy z wielu dziedzin, jak cybernetyka, neurobiologia, psychologia rozwoju, pedagogika czy filozofia. Spośród wielu definicji modelu umysłu w niniejszym opracowaniu przywołano tę, która została sformułowana przez Zdzisława Chlewińskiego, ponieważ stanowi syntezę ujęć zagadnienia modelu umysłu ukazanych przez wielu autorów będących autorytetami w dziedzinie kognitywistyki oraz dlatego, że wydaje się przydatna z perspektywy pedagogiki. Zgodnie z jego definicją przez adekwatny model umysłu należy rozumieć „system założeń hipotetyczno-teoretycznych odwzorowujący pod jakimiś istotnymi względami strukturę i funkcje umysłu. Każdy naukowo wartościowy model umysłu ma pewien walor heurystyczny, tzn. pozwala sformułować zasadne pytania” (Chlewiński, 1999, s. 7).

A. Newell i H. A. Simon zapisali się w historii nauki jako twórcy kognitywistyki, dlatego że opracowali program komputerowy, który jako model umysłu odwzorowywał cechy procesu myślowego człowieka i badając proces poznawczy jako taki, skonstruowali teorię sztucznej inteligencji. Z kolei N. Chomsky w książce *Syntetic Structures* poszerzył pojmowanie procesu uczenia się, ukazując umysł jako strukturę zdolną do przetwarzania informacji w mechanizmie aktywnego nabywania wiedzy specyficznym dla jej rodzaju i wrodzonym (Chomsky, 1957). Do lat 80. minionego wieku zostało opracowanych wiele modeli opartych na „metaforze komputerowej umysłu” równoległe z postępem badań nad ograniczeniami koncepcji redukującej myślenie do ciągów algorytmów.

W tym kontekście można przywołać spostrzeżenia Rogera Penrose'a, jakie zawarł w opracowaniach *Nowy umysł cesarza i Makroświat, mikroświat i ludzki umysł*. Jego zdaniem w działaniu świadomości jest niezbędny czynnik niealgorytmiczny, a do oceny poprawności

¹ Zob. <https://plato.stanford.edu/entries/cognitive-science/> (data dostępu: 28.06.2021 r.)

algorytmu nie może być wystarczający inny algorytm (to prowadziłyby do regresu w nie-skończoność – przyp. J. H.). Penrose interpretuje również twierdzenie Kurta Gödla jako dopuszczające niealgorytmiczność sądów matematycznych człowieka (Penrose, 2000).

Kolejna grupa modeli umysłu miała związek z rozwojem nauk biologicznych i idei naturalizmu, a więc z przenikaniem do poszczególnych dziedzin nauki koncepcji ewolucjonistycznej. Te oparte na „metaforze mózgowej” modele zyskały uwagę wielu badaczy jako bardziej wiarygodne, bo bliższe „naturze” człowieka. Jednak konstatacje dotyczące neuroprzekazników i zmian potencjału po obu stronach błon komórkowych, choć w części przypadków przyniosły informacje odnośnie do lokalizacji wybranych rodzajów procesów myślowych w obrębie ludzkiego mózgu, to jednak, podobnie jak modele komputerowe, nie przyniosły wyczerpujących odpowiedzi nie tylko na pytanie: dlaczego, ale również, jak myśli i poznaje człowiek.

Zenon Polyshyn wyodrębnia trzy poziomy analizy problemu „umysł-mózg”: neurofizjologiczny, syntaktyczny i semantyczny, który nazywa reprezentacyjnym. Jego zdaniem umysł manipuluje reprezentacjami umysłowymi określanymi przez niego mianem *software*, które nie mają dostępu do pozostałego *hardware*: oba komponenty pozostają odrębne i autonomiczne. Zdaniem Z. Polyshyna poszukiwanie prawidłowości dotyczących neurofizjologii czy semantyki nie przybliży ku poznaniu umysłu. Dopiero przyjęcie istnienia nomologicznych arbitralnych reguł – niepodlegających konkretnym prawom przyrody – i rozpatrywanie treści samej reprezentacji może pozwolić na poznanie prawidłowości zachowania danego systemu. Autor zauważa, że zachowanie sensowne, czyli zinterpretowane, jest modyfikowalne i niezależne od bodźców, ponadto wykazuje, że zachowanie podmiotu może zostać zmienione poprzez dostarczenie mu informacji w wypowiedzi czy poprzez wskazanie mu jakiegoś przedmiotu, a to sugeruje istnienie reprezentacji (Polyshyn, 1984).

Jak stwierdza Z. Chlewiński, modele umysłu stanowią „konstrukcje”, a nie „odzwierciedlenie” struktury, która nie jest bezpośrednio dostępna dla człowieka: nie daje się poznać ani dzięki badaniom w obszarze informatyki, ani szeroko rozumianej biologii.

Modele umysłu wyłonione w badaniach interdyscyplinarnych i rozumiane w sposób zdefiniowany powyżej, nawiązując mniej lub bardziej do metafor komputerowej i mózgowej, z perspektywy pedagogiki powinny umożliwiać odwołanie do teorii uczenia się i nauczania. Jeśli postrzegać proces nabywania wiedzy w perspektywie możliwości poznania ludzkiego umysłu, to mogłyby się tu okazać przydatne modele umysłu wyłonione w ramach badań psychologii poznawczej. Model asocjacionistyczny umysłu, zakładając *a priori* świadomość przeżyć takich jak obrazy czy wyobrażenia, ukazuje możliwość kształtowania dyspozycji skojarzeniowych właściwych danemu rodzajowi wiedzy podczas jej nabywania. Natomiast zgodnie z modelem behawiorystycznym (Skinner, 1957) w trakcie nauczania i uczenia się zachodzi kształtowanie dyspozycji behawioralnych właściwych danemu typowi wiedzy, przy czym mechanizm uczenia się jest uniwersalny, a sam proces niepoznawalny – przebiega w „czarnej skrzynce”, do której nie ma dostępu, więc nie może być obiektem badań naukowych.

Z zagadnieniem sposobu, w jaki człowiek poznaje świat mierzą się na gruncie psychologii dopiero modele konstruktywistyczne i ekologiczne, w których dochodzi do konceptualizacji umysłu.

Modele konstruktywistyczne, charakteryzujące się założeniem, że bezpośrednie poznanie rzeczywistości jest niemożliwe, ukazują wiedzę jako konstrukcję komponowaną przez umysł będący systemem przetwarzania informacji w celu umożliwienia adaptacji

podmiotu do rzeczywistości (Chiari i Nuzzo, 1996). Warto zauważyć, że to założenie implikuje dwa możliwe warianty modelu konstruktywistycznego. Z jego wariantem epistemologicznym mamy do czynienia przy założeniu, że rzeczywistość istnieje niezależnie od podmiotu. Jako że jej bezpośrednie poznanie nie jest możliwe, poznawana jest dzięki aktywności podmiotu pośrednio – poprzez konstrukcje (np. koncepcja konstruktów osobistych George'a Kelly'ego). Zgodnie z innym wariantem – hermeneutycznym – rzeczywistość nie istnieje niezależnie od podmiotu, zatem wiedza o rzeczywistości jest interpretacją uzależnioną od momentu historycznego czy uwarunkowań socjologicznych. Przykładem takiego podejścia jest koncepcja społecznego konstrukcjonizmu sformułowana przez Kennetha J. Gergena (McNamee i Gergen, 1992).

Model ekologiczny umysłu wiąże się z koncepcją percepcji bezpośredniej sformułowaną przez Jamesa J. Gibsona w 1996 r. i odrzucającą reprezentację poznawczą jako „pośrednika”, przyznając światu zewnętrznemu istnienie i wyposażenie w pełnię informacji, zaś umysłowi pozostawiając przetwarzanie informacji uzyskanej na skutek percepcji, której warunkiem jest koordynacja sensomotoryczna: pomiędzy systemem ruchowym człowieka a systemami zmysłów. Również tutaj celem jest adaptacja podmiotu do środowiska, ale system poznawczy jest częścią organizmu (Gibson, 1996, za: Maruszewski, 2002).

W kontekście osiągnięć pedagogiki i psychologii poznawczej wydaje się słuszną obserwacją, że w procesie nauczania i uczenia się spośród wybranych modeli przedstawionych powyżej szczególnie przydatne okazują się modele konstruktywistyczne jako pozwalające na poznawanie funkcjonowania umysłu bez redukcji jego funkcji.

Na gruncie pedagogiki modele umysłu ucznia, stanowiące egzemplifikację powyżej sformułowanych modeli wyszczególnił Jerome Bruner, osadzając je w kontekście relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem. Jego zdaniem nauczyciel może postrzegać ucznia jako nabywającego wiedzę proceduralną poprzez naśladowanie („wiem, jak”), przyswajającego wiedzę deklaratywną wskutek ekspozycji na działania edukacyjne („wiem, że”), uczącego się na skutek wymiany intersubiektywnej pomiędzy nauczycielem a uczniem (uczeń „myślący”) i wreszcie jako już wiedzącego i zarządzającego posiadaną przez siebie zobiektywizowaną wiedzą beneficjenta procesu nauczania (Bruner, 2006). Wśród wymienionych modeli tylko trzeci i czwarty zdają się funkcjonować zgodnie z założeniami kognitywistyki.

Model pierwszy, zakładający relację mistrz – czeladnik, zdaje się mieścić w modelu asocjacionistycznym, kiedy wiedza nowa jest dokładana do już posiadanej w nieznanym mechanizmie. Model drugi sam J. Bruner porównywał do *tabula rasa* zgodnie z niepodatnością na aktywność badawczą umysłu w opinii behawiorystów.

Model trzeci zakłada postrzeganie ucznia przez nauczyciela jako przeprowadzającego aktywnie procesy myślowe. Zadanie nauczyciela stanowi „rozumienie, co dziecko myśli i jak dochodzi do swoich przekonań” (Bruner, 2006, s. 86). Relacja ucznia i nauczyciela ma charakter równorzędny i partnerski: wspólnie konstruują obraz świata, który pozwoli na interpretację własnych doświadczeń, realizując model konstruktywistyczny umysłu charakterystyczny opisywany przez kognitywistykę.

Stosowanie trzeciego modelu J. Brunera mieści się w koncepcji pedagogii wzajemności, kiedy dochodzi do wymiany rozumień i wspólnych interpretacji – istotniejszych niż nabywanie konkretnej wiedzy deklaratywnej czy umiejętności praktycznych. Metody stosowane w procesie docierania do wspólnego zrozumienia to dyskurs i negocjacje wewnątrz wspólnoty tekstowej, przybliżanie ku zdobyciu wiedzy w działaniu. Uczeń jest postrzegany przez nauczyciela jako uprawniony do wyrażania własnych poglądów czy opinii, zdolny do

znajdowania sensu samodzielnie lub we współpracy z nauczycielem, do myślenia krytycznego i pojmowania własnego umysłu.

Czwarty model można uznać za wariant modelu konstruktywistycznego, kiedy wiedza została już przyswojona jako odmienna od własnych doświadczeń z prywatnego życia ucznia – przeciwstawiana wiedzy osobistej. Okazuje się bowiem, że również tutaj mamy do czynienia z konstruktem, choć dotyczy on wiedzy obiektywnej przeciwstawionej subiektywnej. Mianowicie wiedza historyczna czy związana z sytuacją społeczną stanowi egzemplifikację teorii społecznego konstrukcjonizmu K. J. Gergena – wariantu hermeneutycznego modelu konstruktywistycznego (McNamee i Gergen, 1992; Gergen, 2011). Rola nauczyciela przejawia się w konfrontowaniu subiektywnych doświadczeń i obserwacji ucznia z tym, co charakterystyczne dla kultury współtworzącej sytuację edukacyjną – wiedzą obiektywną. Powinien uzgadniać oba „światy”, wychodząc poza własne wyobrażenia, podejmować dyskusję z uczniem i zachęcać go do przyjmowania dystansu do przeszłych wydarzeń i poddawania ich analizie.

Z drugiej strony kognitywizm bywał redukowany do samych mechanizmów funkcjonowania mózgu i przez to oddzielany od konstruktywizmu (Szczepaniak-Sobczyk, 2018). O ile takie podejście mogło być akceptowane wówczas, gdy konstruktywizm stanowił ostatecznie osiągnięcie badań nad procesem poznawania, pojawienie się koncepcji ekologicznej, opartej na pełnej poszanowaniu afirmacji świata zwraca kognitywistykę ku konstrukcjonizmowi, jako że przedmiotem kognitywistyki jest umysł. Niezależnie od tego, czy będzie ujmowany w kategoriach części ogólnej rzeczywistości – jako wytwór organicznego narządu uwarunkowanego biologicznie – czy też wyłącznie autonomicznego podmiotu. W tym duchu rozumie pedagogikę kognitywistyczną Bronisław Siemieniecki. Odnosi ją między innymi do znanego dualizmu pomiędzy naturą a kulturą w procesie wychowania, po raz pierwszy ukazanego przez Charlesa P. Snowa w wydanym w połowie ubiegłego wieku esej zytułowanym *Dwie kultury* (Snow, 1959) i lokując kognitywistykę po stronie kultury – przywołując „pogląd Lwa S. Wygotskiego jakoby kultura była najważniejszym składnikiem rozwoju indywidualnego” (Siemieniecki, 2013, s. 59) – dlatego że zajmuje się człowiekiem w aspekcie jego rozwoju poprzez aktywne kształcenie umysłu, nie zaś oddanie go niestymulowanemu wzrastaniu zapisanemu w jego naturze. Zdaniem B. Siemienieckiego „w znacznym stopniu dzięki kulturze tworzymy treść własnych myśli, a więc i wiedzy; otaczająca kultura daje szanse doskonalenia procesów myślowych” (Siemieniecki, 2013, s. 59). To podejście, charakterystyczne dla pedagogiki kultury, zdaje się bliskie wspomnianemu powyżej konstruktywizmowi hermeneutycznemu.

2. Zdalna edukacja jako dominująca metoda dydaktyczna wobec funkcji umysłu

W kwestii zdalnej edukacji („z dali”, co oznacza „na odległość”) zarysowują się dwie postawy. Zgodnie z jedną z nich nauczanie zawsze rządzi się tymi samymi prawami, a dystans przestrzenny nie ma istotnego znaczenia, skoro dzięki najnowszym osiągnięciom technologii informacyjnych (IT) są możliwe spotkania wirtualne w czasie rzeczywistym z zachowanym dźwiękiem i dwuwymiarowym obrazem – przy zachowaniu trzech z czterech dostępnych na co dzień wymiarów rzeczywistość jest porównywalna, a pełna komunikacja możliwa. Ta postawa wydaje się zresztą słuszna przy założeniu, że *e-learning* miałby stanowić jedynie uzupełnienie nauczania i uczenia się realizowanego w bezpośrednim kontakcie nauczyciela z uczniem.

Inne podejście uwypukla różnice i braki komunikacji niebezpośredniej – tym wyraźniejsze, im rzadziej mogą odbywać się spotkania nauczyciela i ucznia w rzeczywistości. Przyznając słuszność odnośnie do możliwości samego przekazu informacji, kładzie się tu nacisk na różnice dotyczące całości warunków, w jakich znajduje się uczeń. Dawno już dowiedziano, że zapewnienie odpowiedniej sytuacji edukacyjnej jest niezwykle ważne w procesie nauczania i uczenia się. Szczególnie zasadne wydaje się to w aspekcie konstrukcjonistycznego modelu umysłu, choć bowiem mogłoby się zdawać, że sam umysł wystarczy sobie, tworząc konstrukt rzeczywistości, to jednak okazuje się, że nauczanie wymaga artefaktów, wykazuje uzależnienie od rodzaju nośnika. „To zbiorowość i interakcje są budulcem norm i poczucia wartości. Tego nie da się inkorporować online”, zauważa Arkadiusz Gut, omawiając wyniki badania jakościowego dotyczącego reakcji studentów na zmiany wywołane przez sytuację związaną z epidemią COVID-19 (Gut, 2021). Z przeprowadzonego przez niego wnioskowania wynika również obserwacja, że studentom brak umiejętności samodzielnego organizowania pracy i autodeterminacji, aby ją wykonywać. Okazało się, że poszukiwali oni innych zajęć, niż wynikające z programu nauczania, zajmowali się własnym hobby. Uzyskany wynik może sugerować, że nauczyciel w nauczaniu zdalnym powinien stanowić czynnik stymulujący, mobilizujący do pracy. Do takiego spostrzeżenia A. Guta można dołączyć uwagę, że kształtowanie samodzielności i postaw motywacyjnych powinno zostać ujęte w programach nauczania w większym stopniu, niż obecnie. Zastanawia również realizacja przez studentów zadań niezwiązanych z wybranym kierunkiem studiów w czasie pandemii – może powinno to rodzić obawę o trafność wyborów, rzutujących przeciw na resztę życia, a zatem skłaniać do namysłu nad ujęciem w procesie nauczania również kształtowania umiejętności tworzenia adekwatnych planów życiowych.

Teoretyczne podstawy nauczania w formie zdalnej (*e-learningu*) były przedmiotem namysłu od dawna. Alan Clarke, już w 2004 r., posługując się dedukcją, wyszczególnił wśród umiejętności niezbędnych do prowadzenia nauczania zarówno tradycyjnego, jak wirtualnego przede wszystkim właściwą organizację czasu, następnie odpowiedzialność – zauważył, że „*e-learning* wymaga większej odpowiedzialności za naukę niż metody tradycyjne” (Clarke, 2007, s. 13) – i w końcu planowanie. Z jego obserwacji dotyczących warunków, jakie powinny być spełnione, aby skutecznie nauczać zdalnie, warto przywołać szczególnie umiejętność wyszukiwania wartościowych treści w zasobach www. Choć pozyskanie informacji na zadany temat, korzystając z Internetu, wydaje się prostsze i zajmuje mniej czasu niż przy tradycyjnym odwiedzaniu bibliotek, to bez odpowiedniego przygotowania przez nauczyciela uczeń może nie dokonać wyboru źródeł właściwych: wiarygodnych i kluczowych dla opracowywanego zagadnienia. Warto zauważyć, że sformułowana przez Clarke’a sugestia dotycząca niewielkiego znaczenia słuchania przy *e-learningu* – „odgrywa rolę drugorzędną albo w ogóle nie jest potrzebne” – wskazuje na skupienie autora na innych formach nauczania wirtualnego niż transmisja wideo czy spotkanie przy użyciu urządzeń IT w czasie rzeczywistym z zachowanym dźwiękiem i obrazem. Szczególnie w drugiej sytuacji umiejętność słuchania okazuje się niezwykle pomocna.

Wobec niejednoznaczności pojęcia *e-learningu* przeprowadzono badania (Sangra, Vlachopoulos i Cabrera, 2012), które składały się z dwu etapów. W pierwszym dokonano analizy istniejących definicji *e-learningu*, wyłaniając cztery ich rodzaje zależnie od aspektu, jaki ujmują jako najbardziej istotny. Definicje podkreślające wymiar technologiczny edukacji zdalnej znalazły się w grupie pierwszej, w drugiej – definicje ukazujące *e-learning* jako metodę dostarczania wiedzy. Trzecia grupa definicji, jak się okazało, podkreślała

komunikacyjny wymiar *e-learningu* – umożliwiający współpracę, koncentrujący się na relacji osobowej nauczyciel – uczeń. Do grupy czwartej badacze przyporządkowali definicje upatrujące w edukacji zdalnej nowy sposób kształcenia doskonalący dotychczasowy sposób nauczania. W drugim etapie poproszono ekspertów z dziedziny edukacji zdalnej, aby po zapoznaniu się z wynikami badania przedstawili własne propozycje, których wynikiem było sformułowanie definicji, zgodnie z którą *e-learning* stanowi rodzaj podejścia do kwestii nauczania i uczenia się, które współtworzy całość lub tylko część stosowanego modelu dydaktycznego, przy zastosowaniu urządzeń elektronicznych, a także mediów w charakterze narzędzi ułatwiających dostęp do wiedzy, komunikację interpersonalną oraz interakcje. *E-learning* daje też możliwość przyjmowania nowych rozwiązań świadczących o rozwoju edukacji.

Jest obecnie powszechną obserwacją fakt, że w reakcji na czynnik zewnętrzny determinujący masowe przejście w nauczaniu na „tryb zdalny” spośród wielu form *e-learningu* wynalezionych w ciągu kilkudziesięciu lat nauczyciele dokonali wyboru metody najbliższej nauczaniu bezpośredniemu – najwierniej je imitującej – czyli wideokonferencji. Szczególnie przydatne podczas lekcji okazały się ponadto prezentacje multimedialne, obecne w tradycyjnej edukacji od dawna – początkowo w formie przeźroczy, następnie slajdów, wreszcie plików danych zapisywanych elektronicznie – choć wcześniej były wyświetlane wprost na ścianie czy za pośrednictwem tablicy multimedialnej w obrębie sali lekcyjnej. Również szeroko stosowane jest udostępnianie uczniom przez nauczyciela widoku własnego pulpitu jako pomocy dydaktycznej zastępującej tablicę. W ten sposób nauczyciel, zapisując w czasie rzeczywistym wypowiedziane treści dydaktyczne czy rezultaty pracy uczniów i sprawiając, że pojawiają się sukcesywnie na monitorach całej klasy, ułatwia zapamiętywanie i wnioskowanie przez angażowanie oprócz słuchu również wzroku wychowanków, które to postępowanie jest zbieżne z poznawczą teorią multimedialnego uczenia się autorstwa Richarda B. Mayera (Mayer, 2001), a przez to zwiększa skuteczność przekazywania treści zawartych w podstawie programowej.

Odnosząc te powszechne obserwacje do metafor umysłu komputerowej czy mózgowej, należy odnotować, że zdają się nie sugerować jego analogii do umożliwiającego różnorodne formy zapisu komputera, z definicji podatnego na programowanie – gotowego do przyjęcia różnych form rozwoju. Człowiek zdaje się prezentować specyficzną dla siebie naturę korespondującą z modelem funkcjonowania umysłu. To implikowałoby słuszność zwrotu ku odnoszeniu umysłu do mózgu i interpretację procesu poznawania w kategoriach biologicznych.

Jednak sama natura nie wyjaśnia, jak to pokazała praktyka ostatnich dwóch lat, dlaczego zarówno nauczyciel, jak i uczeń uznają za najważniejszy w procesie edukacji umożliwiający interakcję kontakt – bezpośredni czy pośredni – w czasie rzeczywistym w tradycyjnej formie klasy złożonej z grupy uczniów i nauczyciela, z obecnością lekcji i przerw w tym samym wymiarze godzin z systemem oceniania i innymi tradycyjnymi elementami procesu kształcenia. To domena kultury, jaką człowiek tworzy i z jakiej równocześnie w swojej twórczości korzysta, żyjąc w niej i interpretując całość rzeczywistości, jaką zastał. Ludzki biologiczny mózg funkcjonuje jak system neuroprzebieżników ograniczony formą, którą można nazywać naturą, jednocześnie działający na tym podłożu umysł jest podatny na „programowanie”, zdolny do myślenia komputacyjnego w ramach tego ograniczenia. Natomiast to, co świadczy o indywidualności człowieka – jego „ja”, świadomość – nie daje się zredukować do żadnej z wymienionych metafor. Człowiek tworzy kulturę dlatego, że

dostrzega możliwość wniesienia swojego wkładu w rzeczywistość zastaną. Dlatego ujmowanie umysłu na gruncie pedagogiki w kategoriach konstruktywistycznych, w ramach modelu opartego na badaniach Jeana Piageta, L. S. Wygotskiego, G. Kelly'ego, J. Brunera czy K. J. Gergena wydaje się uprawnione.

3. Trudności związane ze zdalnym nauczaniem, uwidocznione podczas epidemii COVID-19

Obserwacja, że człowiek jest ograniczany w swoim zachowaniu nie przez otoczenie, ale przez własne interpretacje tego otoczenia, zgodna z koncepcją G. Kelly'ego, może okazać się szczególnie pomocna wobec problemów zaobserwowanych w badaniach reakcji uczniów i studentów na zmiany w nauczaniu związane z pandemią COVID-19. Wydaje się, że uwagi wymaga przede wszystkim aspekt wychowawczy pracy z uczniem, budowanie jego motywacji; stymulowanie do konstruowania planów życiowych okazuje się szczególnie ważne dla zachowania procesu nabywania wiedzy i buduje mechanizm kształcenia mniej zależny od jej nośnika, a w większym stopniu od indywidualnego nastawienia ucznia. Dzięki temu możliwe jest również zachowanie tradycyjnego modelu nauczania, do czego zarówno nauczyciel, jak i uczeń wykazują szczególne skłonności.

Warto podkreślić, że trudności obserwowane przy zdalnej edukacji realizowanej na masową skalę z konieczności – wobec wprowadzenia w związku z epidemią COVID-19 *lockdownu* – w znacznym stopniu wynikały z nieumiejętności radzenia sobie ze stresem spowodowanym niecodzienną sytuacją. Uniezależnienie od niepewności co do najbliższej przyszłości poprzez doskonalenie konstruowania planów życiowych i budowanie motywacji w takiej sytuacji może okazać się niewystarczające. Rozpoznanie potrzeby wsparcia psychologicznego ucznia w przypadkach, w których taka specjalistyczna pomoc byłaby wskazana, wydaje się mieścić w ramach edukacji dla bezpieczeństwa i reagowania nauczyciela na zagrożenia dla zdrowia i życia wychowanków. Warto zarazem podkreślić, że również w przypadku nauczyciela wsparcie psychologiczne może okazać się niezbędne. Samo raptowne przejście z nauczania tradycyjnego na tryb zdalny powinno być rozpatrywane w kategoriach czynnika generującego stres.

Kolejnym zagadnieniem jest relacja zdalna nauczyciela z rodzicami ucznia w ramach budowania sytuacji wychowawczej z zastosowaniem nośników elektronicznych. Należy tu dodać, że choć rodzic, zachowując tradycyjny bezpośredni kontakt z uczniem, może pełnić do pewnego stopnia funkcję pośrednika w relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem, to jednak jego kontakt z dzieckiem nie może zastąpić wzajemnej relacji: nauczyciel – uczeń w procesie wychowawczym; to na niej opiera się proces nauczania i uczenia się.

Osobną kwestię stanowi zapewnienie dostępu do urządzeń umożliwiających kształcenie zdalne. W tym zakresie może okazać się konieczna pomoc uczniowi ze strony szkoły, bo wymiar IT funkcjonowania społecznego, nauki i pracy nie jest powszechny. Tymczasem różnice odnośnie do czasu potrzebnego uczniom na zorganizowanie w domu stanowiska pracy zdalnej i stopnia jego organizacji mogły prowadzić nie tylko do powstawania zaległości w nauce, ale również powodować zjawisko wykluczenia. Zagadnienie informatyzacji społeczeństwa może być rozpatrywane w aspekcie podobieństwa do znanych historycznie programów elektryfikacji (działania w zakresie dostarczania narzędzi wspomagających funkcjonowanie człowieka) czy walki z analfabetyzmem (nabywanie kompetencji ważnej dla człowieka, aby mógł funkcjonować bez wykluczenia w kulturze, w której żyje). Jednak

to zadanie ma wymiar szerszy niż edukacyjny na szczeblu podstawowym czy średnim. O ile szkoła może brać pod uwagę wyposażenie w nośniki informacji ucznia, niewątpliwie istnieje potrzeba zapewnienia dostępu do nich całemu społeczeństwu, w tym rodzicom i opiekunom, a to wymagałoby wdrożenia rozwiązań systemowych.

Metafora komputerowa mózgu zdaje się nie tylko umożliwiać myślenie komputacyjne konkretnemu podmiotowi, ale również daje pole dla tworzenia połączonych systemów świadomości, budowania podmiotowości relacyjnej na podobieństwo systemów komputerowych. Taki sposób pojmowania umysłu sprzyja konstytuowaniu wirtualnej sytuacji wychowawczej. Z kolei model umysłu jako mózgu pozostawia człowieka w immanencji, skupionego wyłącznie na procesach biologicznych. Tak rozumiany umysł może kontaktować się poprzez narządy wzroku, słuchu czy dotyku, więc przy kształtowaniu sytuacji wychowawczej wydaje się ważna jak najpełniejsza symulacja rzeczywistych warunków bytowania ludzkiego organizmu, choć badania dotyczące posthumanizmu zdają się ukazywać jego szerokie możliwości adaptacyjne.

Natomiast według zwolenników ekologii głębokiej pożądana jest przebudowa sfery świadomości człowieka tak, aby ukształtować świadomość ekologiczną w oparciu o harmonię wewnętrzną człowieka i harmonię z przyrodą, ponieważ, jak ujmują to Bill Devall i George Sessions, „by człowiek stał się bardziej świadomy istnienia skał, drzew i rzek – wymaga zrozumienia faktu, że wszystko jest ze sobą powiązane” (Devall i Sessions, 1985, s. 24). Takie podejście wydaje się jednak bliższe wspomnianemu powyżej konstruktywizmowi ekologicznemu wyodrębnionemu, jak się zdaje, raczej w ramach humanizmu ekologicznego niż nauk przyrodniczych.

4. Zastosowanie osiągnięć kognitywistyki w pracy nauczyciela

Zachowanie metodyki nauczania ujętej w podstawach programowych w niezmięnionej formie od czasów sprzed pandemii pomimo nauczania zdalnego, jak również tradycyjnej struktury zespołów złożonych z nauczyciela i stałej liczby uczniów w klasie czy wręcz ich podziału na klasy – choć nawet „zachowawcza” forma wideokonferencji umożliwia technicznie m.in. dowolną liczbę uczestników spotkania – zdaje się ukazywać z jednej strony, że człowiek w swoich działaniach nie zdaje się na przypadek, ale z drugiej wskazuje na to, że przyjęte powszechnie formy nauczania mają źródło nie tylko w kalkulacji czy uwarunkowaniach neurobiologicznych – choć pozostawienie czasu lekcji zgodnego z możliwościami utrzymania uwagi odwołuje się również do sposobu pracy mózgu.

Wydaje się, że modele umysłu oparte zarówno na metaforze komputerowej, jak i mózgowej mogą być traktowane na gruncie pedagogiki jako dopełniające się koncepcje jedynie wspomagające postrzeganie właściwego funkcjonowania umysłu ludzkiego – rozumianego szerzej niż to zakłada funkcjonalizm: jako świadomego swojej tożsamości podmiotu, zanurzonego w kulturze i relacjach społecznych, który tworzy w oparciu o nie konstrukty świata i siebie samego, dokonując transgresji umożliwiającej interpretację uwarunkowań i ich oddzielenie od właściwego przedmiotu poznania, jakim w przypadku ucznia jest wiedza. Dlatego wydaje się, że nauczanie i uczenie się zgodne z osiągnięciami wypracowanymi na polu kognitywistyki powinno czerpać, jak dotychczas, z osiągnięć filozofii w dziedzinie teorii poznania, zachowując osobowy charakter relacji nauczyciel – uczeń. Jednocześnie odkrycia kognitywistyki oparte na neurobiologii czy teorii sztucznej inteligencji okazują

się przydatne na gruncie pedagogiki poprzez przyswajanie komputacyjnego sposobu myślenia czy prowadzenie neurodydaktyki. Umiejętność myślenia za pomocą algorytmów okazuje się przydatna przy programowaniu lub tworzeniu dowolnych projektów. Z informacji, że systemy neuronalne potrzebują poza wskazaniem celu dodatkowej motywacji do jego realizacji wynika praktyczne wskazanie dla nauczyciela, że powinien on wyjaśnić uczniom również potrzebę osiągnięcia sformułowanego celu, czyli nauki omawianego zagadnienia. Obserwacja dotycząca wybierania przez mózg do zapamiętania poprzez ich zachowanie w strukturze zwanej hipokampem tylko tych bodźców, które wyróżniają się na tle pozostałych, powinna skłaniać nauczyciela do wskazywania i uwyrażniania w omawianym materiale głównie tych treści, które uzna za szczególnie istotne w procesie dydaktycznym. Jak zauważa Marzena Żylińska, aby uruchomić pamięć operacyjną i umożliwić proces zapamiętywania pożądanych treści, należy na początek zaciekawić uczniów, ogniskując ich uwagę – również za pomocą metod niewerbalnych, następnie nakłonić ich do wyrażenia własnej opinii odnośnie do omawianego tematu, okazując im w ten sposób zainteresowanie i ukazując, że są partnerami w relacji nabywania wiedzy. Potem wskazane byłoby pobudzenie – zamiast kształtowania postaw rywalizacyjnych w kontekście imperatywu otrzymania jak najwyższej oceny – ich motywacji wewnętrznej poprzez wywołanie entuzjazmu dla przedmiotu, co spowoduje wydzielanie się dopaminy – neuroprzekaźnika odpowiedzialnego za poczucie szczęścia (Żylińska, 2013).

Również neurobiolodzy twierdzą, że ludzki mózg jako organ biologiczny funkcjonuje najefektywniej przy zachowaniu dobrych relacji społecznych. Edukacja powinna odbywać się zatem w jak najbardziej przyjaznej atmosferze, a nauczyciel winien wzbudzać zafascynowanie uczniów omawianym przedmiotem, przede wszystkim prezentując własny entuzjastyczny stosunek do niego. Wyniki badań nad neuronami lustrzanymi wykazały zachodzenie mechanizmów odzwierciedlania i dostrajania (Bauer, 2008) nie tylko podczas procesu nabywania nowej wiedzy w ramach programu nauczania, ale też w trakcie przyswajania przez wychowanków zachowań nauczyciela, zarówno wobec spotykających go zdarzeń, jak i w reakcji na postępowanie innych ludzi. Dlatego jeśli nauczyciel nie okazuje pozytywnych emocji wobec wychowanków, to nie „uczy” ich empatii i szacunku dla drugiego człowieka. Co więcej, gdyby prezentował negatywne emocje, jego agresja mogłaby generować agresję uczniów. Z drugiej strony życzliwe nastawienie nauczyciela do innych osób, jak również inne pozytywne postawy, jakie przyjmuje, pociągają za sobą powstawanie podobnych nastawień i działań u wychowanków. To właśnie w opisywanym tu zjawisku wyjaśnienie znajduje fenomen funkcjonowania nauczyciela jako wzoru osobowego.

Podsumowanie

W części wstępnej artykułu dokonano sformułowania problemu badawczego, wokół którego koncentrowały się badania.

Po przedstawieniu ujęć definicyjnych kognitywistyki dokonano przeglądu wybranych modeli umysłu w perspektywie procesu nauczania i uczenia się, wyłaniając modele najbliższe współczesnemu namysłowi pedagogicznemu. W rezultacie badań sformułowany został wniosek, że model umysłu konstruktywistyczny, a jednak nie wykluczający jego dopełniających się metafor komputerowej i mózgowej, zdaje się najbardziej odpowiadać potrzebom związanym z edukacją nakierowaną na kształtowanie człowieka jako osoby.

W tekście zostało zawarte również odniesienie do problematyki edukacji zdalnej w aspekcie jej zalet i braków, a także do zagadnień związanych z jej wykorzystaniem na szeroką skalę w rzeczywistości ostatnich lat. Przeprowadzona analiza dotycząca form *e-learningu*, które pojawiły się w reakcji na *lockdown* związany z epidemią COVID-19, doprowadziła do sformułowania spostrzeżenia, że dla człowieka najbliższa okazała się taka forma edukacji zdalnej, jaka najwierniej imituje nauczanie i uczenie się w sposób tradycyjny, odwołując się do pedagogiki kultury.

W ostatniej części zamieszczono wskazania dla nauczyciela nawiązujące do wyłoniętego modelu umysłu jako opartego na metaforach mózgowej i komputerowej podmiotu zachowującego tożsamość i godność człowieka jako osoby.

Bibliografia

- Bauer, J. (2008). *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Przeł. T. Brosztowska-Tereszkiewicz. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Chiari, G. i Nuzzo, M. L. (1996). Psychological constructivisms: A metatheoretical differentiation. *Journal of Constructivist Psychology*, 9(3), 163–184.
- Chlewiński, Z. (red.). (1999). *Modele umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Clarke, A. (2007). *E-learning. Nauka na odległość*. Przeł. M. Klebanowski. Warszawa: Wydawnictwo WKŁ.
- Chomsky, N. (2002). *Syntactic structures*. Berlin–New York: Mouton de Gruyter.
- Devall, B. i Sessions, G. (1985). *Ekologia głęboka. Życie w przeświadczeniu, iż Natura coś znaczy*. Przeł. E. Margielewicz. Warszawa: Wydawnictwo Pusty Obłok.
- Gergen, K. J. (2011). The Social Construction Of Self. W: S. Gallagher (red.), *Oxford Handbook Of The Self* (s. 633–653). Oxford: Oxford University Press.
- Gut, A. (2021). Nauka online i lockdown w oczach studentów. *NAWA*. Pobrano z <https://nawa.gov.pl/nawa/aktualnosci/nauka-online-i-lockdown-w-oczach-studentow>.
- Maruszewski, T. (2001). *Psychologia poznania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press. Pobrano z <https://doi.org/10.1017/CBO9781139164603>
- McNamee, S. i Gergen, K. J. (red.). (1992). *Therapy as Social Construction*. London: Sage Publications Ltd.
- Penrose, R. (2000). *Nowe szaty cesarza. O komputerach, umyśle i prawach fizyki*. Przeł. P. Amsterdamski. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Polyshyn, Z. W. (1984). *Computation and Cognition. Toward a Foundation for Cognitive Science*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Sangra, A., Vlachopoulos, D. i Cabrera, N. (2012). Building an Inclusive Definition of E-Learning: An Approach to the Conceptual Framework, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(2), 145–159. Pobrano z <https://doi.org/10.1973/irrodl.v13i2.116>
- Skinner, B. F. (2015). *Verbal Behavior*. Eastford, Connecticut: Martino Fine Books.
- Snow, C. P. (1999). *Dwie kultury*. Przeł. T. Baszniak. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Siemieniecki, B. (2013). *Pedagogika kognitywistyczna*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Szczepaniak-Sobczyk, L. (2018). *E-learning w edukacji humanistycznej*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka: nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Platon, Internetowa Encyklopedia Filozoficzna <https://plato.stanford.edu/entries/cognitive-science/>

Wybrane zagadnienia zdalnej edukacji w aspekcie nauczania akademickiego na kierunkach technicznych

PIOTR SADOWSKI*

Wydział Mechaniczny, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego,
Radom, Polska

Zagrożenie koronawirusem doprowadziło do upowszechnienia się zdalnego nauczania na uczelniach. Dotyczyło to także kierunków technicznych, na których prowadzi się dużo zajęć praktycznych. W pracy opisano badanie ankietowe grupy studentów na temat zdalnego nauczania na kierunkach technicznych. Studenci wypowiadali się na temat stosowanych podczas zajęć metod, oceniali zdalną naukę oraz wyrażali opinie o możliwości weryfikacji efektów kształcenia. Studenci wskazywali na mocne i słabe strony zdalnego nauczania na kierunkach technicznych. Niekorzystnie oceniono możliwości realizacji zajęć praktycznych oraz weryfikacji zdobytej wiedzy i umiejętności. Korzyściami zaś są możliwość oszczędności czasu i elastyczność nauczania. W przyszłości zdalne nauczanie można wykorzystać jako uzupełnienie procesu nauczania, natomiast zdecydowanie należy unikać zastępowania zajęć praktycznych zdalnym nauczaniem. Poważny problem stanowi też kwestia wzajemnej komunikacji zarówno od strony technicznej, emocjonalnej, społecznej, organizacyjnej, jak i merytorycznej. Należy zwrócić szczególną uwagę na to, aby rozwiązania tymczasowe nie stały się docelowymi, trzeba sumiennie opracowywać nowe materiały oraz sposoby prowadzenia i zaliczania zajęć.

SŁOWA KLUCZOWE: ankiety studenckie, kierunki techniczne, weryfikacja efektów kształcenia, zdalne laboratoria, zdalne nauczanie.

Selected issues relating to remote education in the academic teaching of technical studies

The coronavirus threat led to the proliferation of remote learning at universities. This was also true for students studying technical disciplines, which require taking many practical classes. The paper describes a survey of a group of students on remote learning in technical faculties. Students commented on the methods used during classes, assessed remote learning and expressed their opinions on the ability of having their learning outcomes assessed. Students pointed to the strengths and weaknesses of remote learning in the technical fields. The ability to attend practical classes and confirm acquired knowledge and skills were assessed negatively. The benefits enumerated include saving time and teaching flexibility. In the future, while e-learning can be used to complement the learning process, replacing hands-on activities with remote learning should definitely be avoided. Another serious problem is the issue of mutual communication within the technical, emotional, social, organisational and content aspects.

*Email: p.sadowski@uthrad.pl

ORCID: 0000-0001-7871-7923

Particular attention should be paid to ensure that temporary solutions do not become target solutions, and that new materials and methods of conducting and completing classes should be developed with diligence.

KEYWORDS: assessment of learning outcomes, remote laboratories, remote teaching, student surveys, technical faculties.

Wprowadzenie

Zagadnienia nauczania zdalnego (m.in. *e-learningu*) są przedmiotem analizy od dzie-
sięcioleci. Od 2019 r. powszechność tego rozwiązania osiągnęła niespotykaną skalę. Dotyczy to edukacji na każdym szczeblu kształcenia. Każdy etap edukacji ma swoją specyfikę i zdalne nauczanie niesie nieco odmienne szanse i zagrożenia. Podobnie zróżnicowanie kierunków edukacji (zaczynające się w szkołach średnich i kontynuowane na studiach) daje przy zdalnym nauczaniu odmienne możliwości wypełniania wszystkich wymagań. W niniejszej pracy poddano rozważaniom problemy, jakie stoją przed kierunkami technicznymi. W literaturze przedmiotu jest niewiele analiz koncentrujących się na technicznych kierunkach nauczania (Półjanowicz, 2014). Tymczasem oczywistym jest, że inne wyzwania będą się pojawiać na kierunkach, gdzie istotną rolę odgrywają zajęcia praktyczne (np. medycyna, sztuka, wychowanie fizyczne, budownictwo, mechanika), a inne na kierunkach o mniejszym znaczeniu zajęć praktycznych lub takich, gdzie zajęcia praktyczne można bez większych zmian zaadaptować do zdalnego nauczania (np. informatyka). W pracy zaprezentowane zostaną wyniki otrzymane na podstawie ankiet wypełnionych przez studentów studiów technicznych. Długotrwała przerwa w tradycyjnym prowadzeniu zajęć edukacyjnych może nieść ze sobą wieloletnie konsekwencje dla jakości procesu nauczania. W pracy Syedah A. Iqbal, Joao P. Azevedo, Koena Gevena, Amera Hasana i Harrego A. Patrinsa (2020) wskazano na możliwość wystąpienia negatywnych skutków długotrwałego zamknięcia szkół. W niniejszym artykule skupiono się na konsekwencjach zdalnego nauczania dla studentów studiów inżynierskich.

1. Organizacja i przebieg badań własnych dotyczących postrzegania przez studentów nauczania zdalnego na kierunkach technicznych

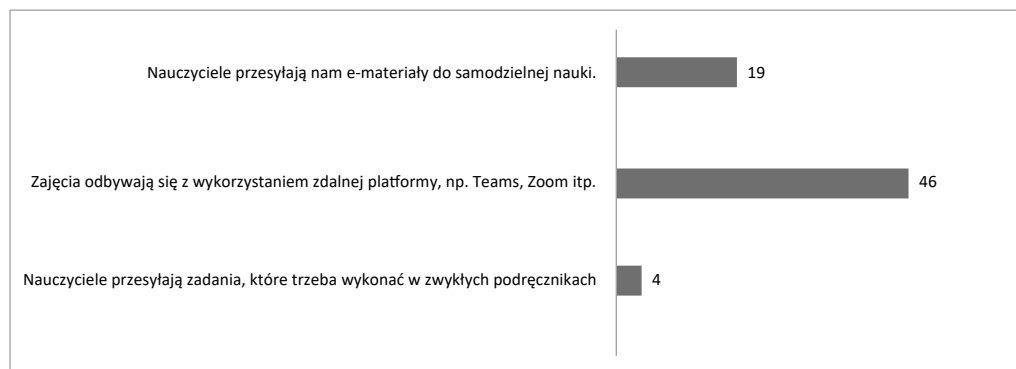
Celem przeprowadzonych badań było pogłębienie wiedzy o zdalnym nauczaniu na kierunkach technicznych. Przyjęto metodę sondażu diagnostycznego, wykorzystując technikę ankiet i narzędzie w postaci kwestionariuszy ankiet. Badaniu poddano studentów studiów pierwszego stopnia. Byli to studenci pierwszego i trzeciego roku, zarówno studiów stacjonarnych, jak i niestacjonarnych. Ankiety rozdawane były studentom w formie papierowej podczas spotkań na zajęciach stacjonarnych. Umożliwiało to bieżące wyjaśnianie ewentualnych wątpliwości. Łącznie poddano badaniu 49 osób. W ankiecie zawarto 22 pytania, z czego dwa pytania były otwarte, dwa pytania były uzupełnione o możliwość wyboru odpowiedzi po uprzedniej twierdzącej odpowiedzi w pytaniu wstępnym, pozostałe pytania były prostymi pytaniami z odpowiedziami wyboru. Część pytań wymagała zaznaczenia jednej odpowiedzi, pozostałe umożliwiały wybór kilku odpowiedzi. Zdarzało się, że niektóre pytania studenci pozostawili bez odpowiedzi. Wszystkie te czynniki skutkują często liczbą odpowiedzi na dane pytanie większą lub mniejszą

od liczby ankietowanych. Praca nie ma na celu analizy ogólnej środowiska studentów studiów inżynierskich, a jedynie stanowi wstępne obserwacje specyfiki takich studiów w aspekcie zdalnego nauczania. Dlatego też nie zdecydowano się na przeprowadzenie ankiety w szerokim gronie, zwłaszcza że uznano za istotne przeprowadzenie ankiety w formie tradycyjnej (papierowej). Było to podyktowane chęcią dokładnego wyjaśnienia celu ankiety oraz ewentualnych niejasności oraz zachęcenia studentów do jak najszybszych odpowiedzi, zwłaszcza dotyczących samodzielności wykonywanych prac. Dodatkową trudnością przeprowadzenia ankiety w papierowej formie były ograniczone możliwości kontaktu ze studentami, ze względu na zagrożenie epidemiologiczne.

2. Omówienie wyników badania

W celu omówienia wyników ankiet pogrupowano odpowiedzi na kilka obszarów. Pierwszy obejmuje pytania związane z samym sposobem prowadzenia zajęć. Drugim obszarem jest ogólnie pojęte radzenie sobie studentów ze zdalnym nauczaniem. Trzeci zawiera zagadnienia dotyczące efektów kształcenia i możliwości ich weryfikacji.

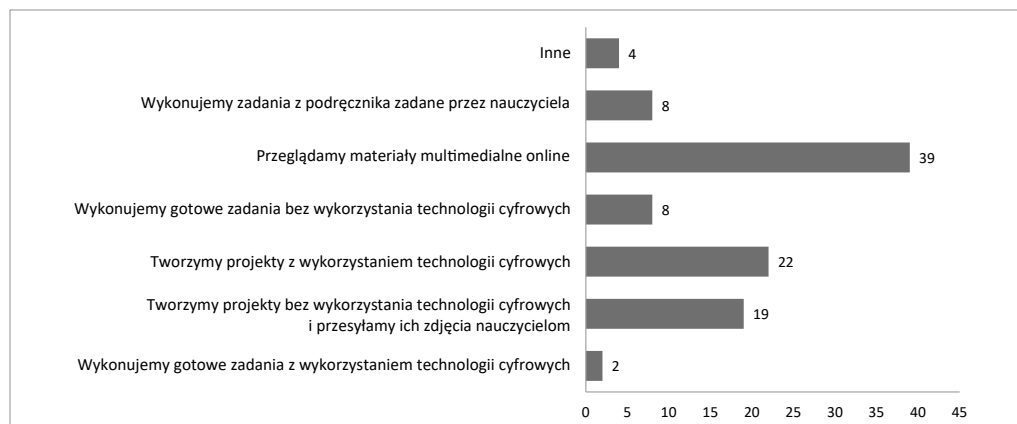
Z Rysunku 1 wynika, że dominującą formą zajęć były te prowadzone poprzez zdalne platformy internetowe. Uzupełniane były materiałami cyfrowymi do samodzielnej nauki i w niewielkim stopniu wykonywaniem zadań w książkach.



Rysunek 1. Jak wygląda typowa lekcja online w czasie epidemii COVID-19?

Źródło: opracowanie własne.

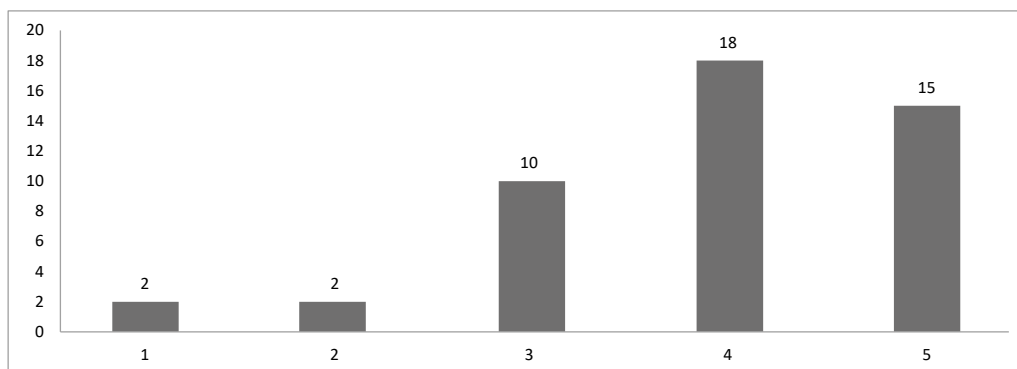
W badanej grupie (Rysunek 2) studenci najczęściej przeglądali online materiały multimedialne. Wykonywane projekty często były realizowane z wykorzystaniem technologii cyfrowych, jednak prawie równie często były one realizowane w formie tradycyjnej i przesyłane prowadzącemu. Rzadko wykonywane były gotowe zadania z wykorzystaniem technologii cyfrowych. Jak widać zdalne nauczanie nie zmieniło w pełni sposobu realizowania zadań/projektów na cyfrowy.



Rysunek 2. Jakie metody najczęściej stosują nauczyciele w czasie zajęć zdalnych?

Źródło: opracowanie własne.

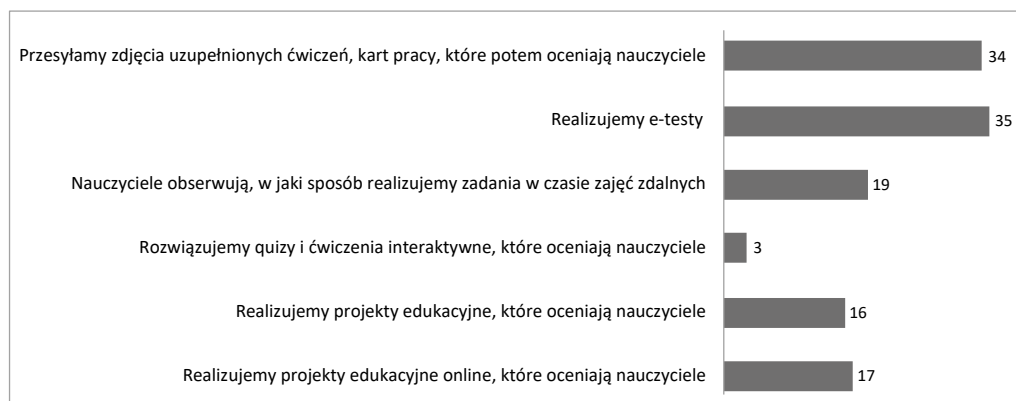
Na Rysunku 3 przedstawiono opinie studentów dotyczące przygotowania nauczycieli do realizacji nauczania zdalnego. Zdecydowana większość ocenia je na poziomie średnim lub wyższym. Średnia ocena wyniosła prawie 3,9, co można uznać za wysoką wartość przy skali od 1 do 5.



Rysunek 3. Czy Twoim zdaniem nauczyciele są przygotowani do realizacji lekcji zdalnych w czasie COVID-19 (ocena w skali od 1 do 5)?

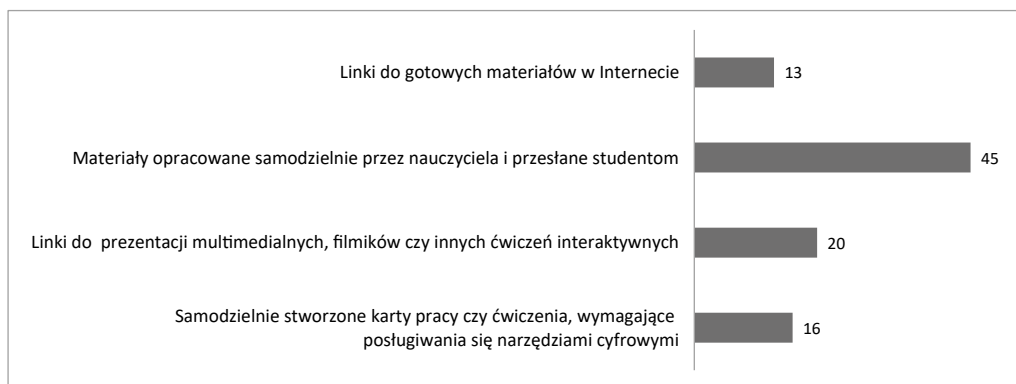
Źródło: opracowanie własne.

Na Rysunku 4 przedstawiono sposoby weryfikacji zdobytej wiedzy. Najpopularniejsze metody to e-testy oraz przesyłanie nauczycielom zdjęć wykonanych prac.



Rysunek 4. W jaki sposób oceniana jest Twoja wiedza i umiejętności w czasie edukacji zdalnej?
Źródło: opracowanie własne.

Najczęściej udostępnianymi przez nauczycieli materiałami edukacyjnymi były samodzielnie opracowane prace przesyłane studentom (Rysunek 5). Dużo rzadziej prowadzący przygotowawali materiały wymagające posługiwania się narzędziami cyfrowymi. Może to wynikać z tego, że tradycyjne materiały nauczyciele mają opracowane od pewnego czasu i są one ewentualnie tylko uzupełniane nowymi informacjami. Natomiast sytuacja nagłego przejścia na zdalne nauczanie zastała nauczycieli bez większej liczby prac narzucających studentom pracę z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych. Wprowadzenie powszechnego zdalnego nauczania może wpłynąć na to, że w przyszłości, nawet po powrocie do nauczania stacjonarnego, zauważalny będzie wzrost udziału materiałów, przy których niezbędne będzie korzystanie z narzędzi cyfrowych.



Rysunek 5. Jakie materiały edukacyjne udostępniają Ci nauczyciele do zajęć zdalnych?
Źródło: opracowanie własne.

Zadano studentom otwarte pytanie: jakich rad udzieliliby swoim nauczycielom, by nauczanie zdalne było dla nich lepsze (skuteczniejsze)? Skuteczność w tym pytaniu należało rozumieć jako efektywność zdobywania informacji oraz kształcenia umiejętności. Celem pytania było uzyskanie informacji zwrotnej od studentów, która umożliwiłaby poznanie obszarów, w których uczący się widzą możliwość zwiększenia skuteczności nauczania.

W odpowiedziach można znaleźć wskazanie obszarów pewnych niedoborów. Poniżej wymieniono uwagi studentów:

- lepszy sprzęt komputerowy dla prowadzących zajęcia,
- wykonywanie ciekawych prezentacji, zastosowanie długopisu do matrycy, aby pisać jak na tablicy,
- większy kontakt ze studentami,
- wskazanie, jakie typy zadań/ jaka wiedza będzie wymagana na zaliczeniu,
- kierowanie pytania podczas zajęć do konkretnej osoby, a nie całej grupy,
- pełne udostępnianie prezentacji wykładowych studentom,
- równomierne rozłożenie zajęć w całym tygodniu,
- więcej filmów, zdjęć, praktycznych przykładów,
- wyjaśnianie krok po kroku, jak rozwiązać problem,
- rozmawianie ze studentami na wiele tematów, pozwalające zbudować więź,
- zachęcanie do czynnego udziału w zajęciach,
- zmniejszenie ilości materiału,
- częste pytanie w celu rozruszania studentów,
- wolniejsze rozwiązywanie zadań,
- poprawa czytelności niektórych schematów i rysunków na zajęciach.

Zauważalne jest, że większość odpowiedzi w mniejszym lub większym zakresie dotyczy komunikacji. Pojawiają się także zagadnienia związane z uatrakcyjnieniem zajęć (prezentacje, filmy, zdjęcia, praktyczne przykłady). Niektórzy studenci wskazali potrzebę wolniejszego i dokładniej tłumaczonego rozwiązywania zadań, równomiernego obciążenia tygodnia nauki. Są to cenne uwagi, których prowadzący mogą sami nie dostrzec.

Kolejnym obszarem ujętym w ankiecie były oceny zdalnego nauczania i uwagi dotyczące radzenia sobie studentów z tym sposobem prowadzenia zajęć.

W pytaniu otwartym poproszono studentów o wskazanie największej zalety edukacji zdalnej. Aż 21 osób wskazało na oszczędność czasu ze względu na brak dojazdów na uczelnię, cztery osoby podały mobilność, czyli możliwość studiowania z dowolnego miejsca, trzy osoby wskazały korzystniejszą organizację czasu, troje studentów uznało za zaletę możliwość uczestnictwa w zajęciach podczas wykonywania innych czynności, np. w pracy, jedna osoba wskazała na szybciej realizowany materiał przez wykładowców, dla dwóch studentów zaletą był mniejszy stres, także dwóch studentów uznało za największą zaletę bezpieczeństwo studentów i pracowników (epidemiczne), dla jednej osoby główną zaletą była możliwość wysypiania się.

W powyższych uwagach dominują zagadnienia związane z komfortem studiowania, najlichniesze są uwagi dotyczące oszczędności i organizacji czasu i miejsca nauki, bezpieczeństwo nie było czynnikiem dominującym. Niepokoić mogą głosy wskazujące na niepoważny stosunek do odbywanych studiów, czyli możliwość wysypiania się lub zajmowania się czymś innym podczas nominalnego uczestnictwa w zajęciach. Wynikać to może z faktu, że osoby o niskiej motywacji mają przy zdalnym nauczaniu możliwości formalnego logowania się na zajęcia, jednak ich rzeczywisty udział nie jest weryfikowany w takim samym stopniu, jak w przypadku nauczania stacjonarnego. Nie było ani jednej osoby, która jako zaletę wskazałaby lepsze efekty edukacyjne zdalnego nauczania.

Tabela 1 zawiera odpowiedzi studentów dotyczące trudności wynikających ze zdalnego nauczania. Zaczynając od problemów technicznych, najczęściej zgłaszano problemy

z łączem internetowym, mniej liczne były trudności wynikające z braku komputera, dzielenia go z innymi, braku Internetu. Łącznie oddano 47 głosów na ten obszar problemów. Stres związany z pandemią lub nauką zdalną jako przeszkoda był zgłoszony 10 razy. Licznie zgłaszano niedobór kontaktów ze studentami i nauczycielami, łącznie oddano tu 45 głosów. Widać wyraźnie, że bezpośredni sposób kontaktowania jest bardzo ważny dla wielu studentów. Duża grupa studentów miała problemy z koncentracją, zgłosiło to 24 studentów. Zdalne nauczanie stwarzało także problemy natury organizacyjnej, zgłaszano zbyt dużą ilość kanałów komunikacji, trudności w zaplanowaniu codziennej nauki, ustaleniu priorytetów w uczeniu się i brak warunków do nauki. Łącznie tego typu trudności zgłoszono 30 razy. 20 studentów miało problemy ze zrozumieniem nowych treści. Prawie tyle samo osób (19) uważało, że nauczyciele, nie widząc studentów, narzucają zbyt duże tempo pracy. Niektórych zaniepokoiło utrudnienie dostępu do wartościowych materiałów (12 osób), co może wynikać z faktu, że przy stacjonarnym nauczaniu niektóre materiały mogły być udostępniane w sali, a nie ma możliwości ich przesłania drogą elektroniczną. Nieliczna grupa (ośmioro studentów) uznała, że nauczyciele przesyłali zbyt wiele zadań do rozwiązania podczas nauczania zdalnego. Jak widać, podczas nauki zdalnej studenci mają trudności zarówno natury technicznej, emocjonalnej, społecznej (np. kontakty bezpośrednie), organizacyjnej, jak i merytorycznej, związanej z możliwością uczenia się.

Tabela 1

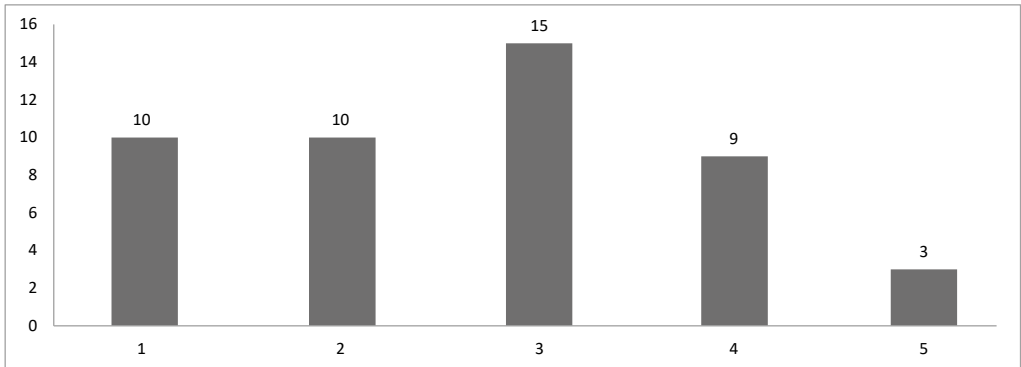
Co sprawiło Ci największe trudności w trakcie edukacji zdalnej?

Zbyt dużo zadań przesyłanych przez nauczycieli	8
Brak kontaktu z koleżankami i kolegami	28
Zbyt duża ilość kanałów komunikacji	8
Problemy ze zrozumieniem nowych treści	20
Problemy z koncentracją	24
Brak kontaktu z nauczycielem w ostatnich tygodniach	8
Stres związany z nauką prowadzoną zdalnie	7
Brak kontaktu z nauczycielami podczas nauczania zdalnego	9
Problem z łączem internetowym	25
Zaplanowanie codziennej nauki	8
Ustalenie priorytetów w uczeniu się	11
Dostęp do wartościowych materiałów	12
Dzielenie komputera z rodzeństwem/rodziną	6
Brak komputera	1
Stres związany z koronawirusem	3
Brak warunków do nauki	3

Brak Internetu	7
Zbyt duże tempo pracy nauczyciela, który nie widzi, czy studenci nadążają	19
Inne	1

Źródło: opracowanie własne.

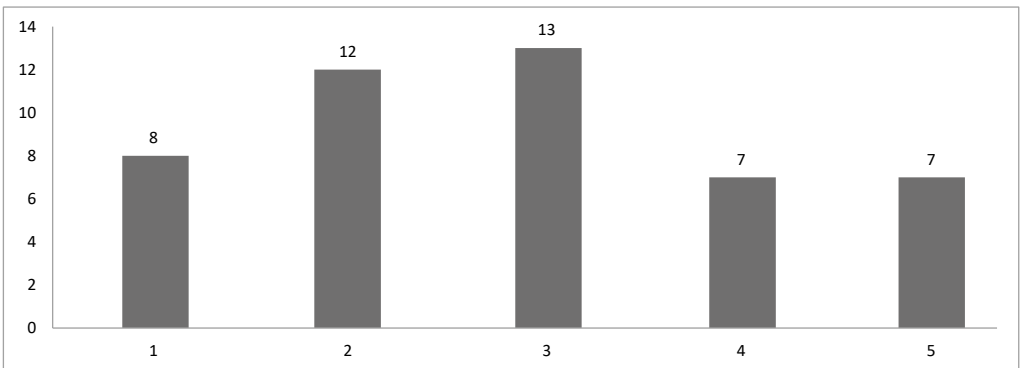
Uśredniając, ocena efektywności edukacji zdalnej wystawiona przez studentów nie była zbyt wysoka (Rysunek 6). Średnia ocen wynosi w przybliżeniu 2,68, co w skali od 1 do 5 znajduje się poniżej równomiernego rozkładu ocen i poniżej oceny stopnia przygotowania nauczycieli do zdalnego nauczania (Rysunek 3).



Rysunek 6. Czy Twoim zdaniem edukacja zdalna jest efektywna dla studentów (ocena w skali od 1 do 5)?

Źródło: opracowanie własne.

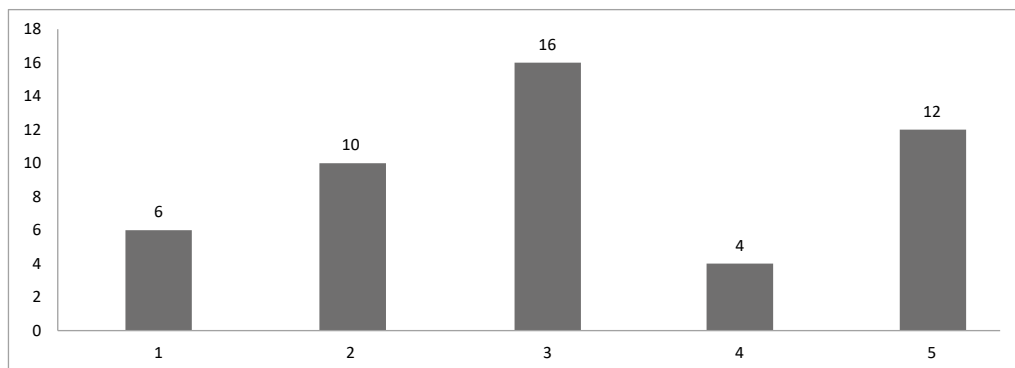
Podobny średni wynik, w wysokości 2,85, otrzymano dla wystawionej przez studentów oceny motywacji do nauki w trakcie zdalnego nauczania.



Rysunek 7. Czy Twoim zdaniem edukacja zdalna jest motywująca dla studentów (ocena w skali od 1 do 5)?

Źródło: opracowanie własne.

Z Rysunku 8 można odczytać, że 25% przebadanych studentów zdecydowanie chciałoby uczyć się w przyszłości w sposób zdalny. Średnia z wystawionych ocen wynosi 3,125. Wskazuje to na umiarkowaną przychylność studentów do zdalnej nauki w przyszłości.



Rysunek 8. Czy chciałabyś/chciałbyś uczyć się zdalnie jeszcze kiedyś w przyszłości (ocena w skali od 1 do 5)?
Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2 przedstawia opinie studentów dotyczące okoliczności wprowadzania zdalnego nauczania w przyszłości. Żaden z zaproponowanych powodów nie zdobył wielkiej przewagi, warto wskazać jednak, że najczęściej głosów oddano na trudne/awaryjne sytuacje. Największą popularność zdobył więc pogląd o nauczaniu zdalnym jako alternatywie w wyjątkowych warunkach.

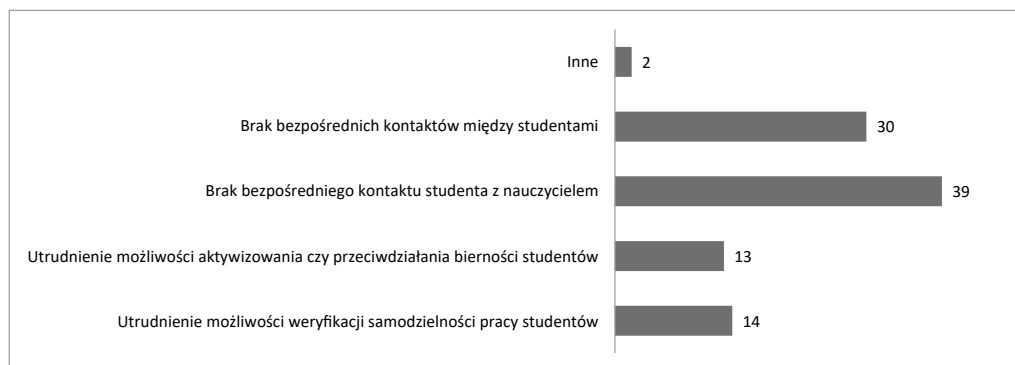
Tabela 2

W jaki sposób edukacja zdalna Twoim zdaniem powinna być wykorzystywana w przyszłości?

Student powinien móc wybrać, czy chce się uczyć w klasie, czy online	24
Jako uzupełnienie zajęć na uczelni, np. dla każdego przedmiotu na stronie szkoły dostępne materiały dla uczniów do nauki online	28
W sytuacjach trudnych, np. kiedy uczeń lub nauczyciel jest długo chory	30

Źródło: opracowanie własne.

Studentom zadano pytanie o największe ich zdaniem zagrożenie związane ze zdalnym nauczaniem, odpowiedzi przedstawiono na Rysunku 9. Zdecydowanie najczęściej głosów dotyczyło braku bezpośredniego kontaktu z nauczycielami oraz między studentami – łącznie 69 głosów, 14 osób wskazało na trudności weryfikacji samodzielności pracy studentów, 13 studentów widziało zagrożenie w problemach z aktywizacją studentów i dwie osoby wskazały na problemy techniczne.



Rysunek 9. Co Twoim zdaniem jest największym zagrożeniem edukacji zdalnej?

Źródło: opracowanie własne.

W zrealizowanej ankiecie 24 osoby na 49 wskazały na problemy z poproszeniem nauczyciela o wyjaśnienie niezrozumiałych treści. Na zajęciach zdalnych da się zaobserwować większą bierność studentów, rzadziej padają pytania i rozwijają się dyskusje. W celu zbadania przyczyn mniejszej aktywności studentów na zajęciach, zadano im pytanie o powód powstrzymywania się przed poproszeniem o wyjaśnienie niezrozumiałego materiału. Odpowiedzi zawarte zostały w Tabeli 3. Dla licznej grupy przeszkodą są kwestie komunikacji – brak kontaktu z nauczycielami, obawa o nieotrzymanie odpowiedzi, problem z dostępem do komputera, nieodbieranie wiadomości przez prowadzących – takie problemy zostały zgłoszone łącznie 21 razy. Drugą grupę stanowią odpowiedzi odnoszące się bezpośrednio do możliwości wyjaśniania trudniejszych zagadnień poprzez Internet (studenci wolą pracę nauczyciela przy tablicy lub osobiście na lekcji), takie obawy zgłoszono łącznie 28 razy. Trzecią grupę trudności stanowią kwestie związane z występowaniem blokady emocjonalnej wynikającej z braku śmiałości, niechęci do sprawiania problemu nauczycielowi czy unikania zwracania na siebie uwagi, takie uwagi zostały zgłoszone łącznie 15 razy. Jak widać, najwięcej uwag dotyczy obawy o zrozumienie ewentualnych wyjaśnień nauczyciela, które może być utrudnione ze względu na formę zdalną. Należałoby porównać częstość występowania tego typu trudności na kierunkach technicznych z innymi kierunkami studiów. Tak liczne problemy mogą wynikać ze specyfiki przedmiotów, w których bliższe wyjaśnienie niektórych zagadnień jest trudne przy pomocy samego omówienia (które w naukach humanistycznych może być wystarczające) i wymaga posłużenia się różnymi formami zaprezentowania szczegółów, takimi jak wykresy, tabele, schematy, modele itd., które mogą być trudniejsze do zaimprovizowania poprzez kanały internetowe.

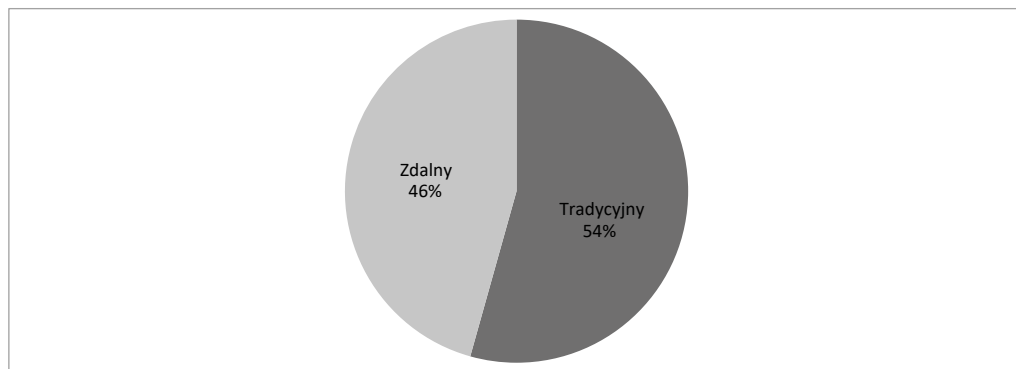
Tabela 3

Dlaczego w aktualnej sytuacji problemem jest dla Ciebie poproszenie nauczyciela o wyjaśnienie, gdy czegoś nie rozumiesz?

Brak kontaktu z nauczycielami	13
Sądzę, że mogę nie dostać odpowiedzi	5
Wolę, gdy tłumaczy to nauczyciel na tablicy, a nie na komputerze	12
Nauczyciele nie odczytują maili	2
Często potrzebuję wyjaśnienia mi czegoś osobiście, tak jak na lekcji. Przez Internet często trudno zrozumieć wiele zagadnień	16
Brak lub ograniczony dostęp do komputera	1
Nie chcę sprawiać problemu nauczycielowi	4
Nie mam śmiałości pytać przez kanały nauki zdalnej	10
Inny powód (nie chcę zwracać na siebie uwagi, nie chce być pytany)	1

Źródło: opracowanie własne.

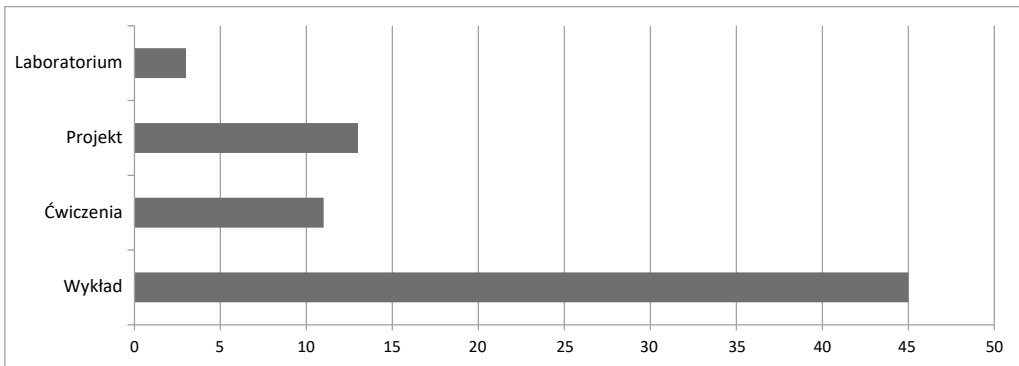
Na Rysunku 10 przedstawiono preferencje studentów odnośnie do formy prowadzenia zajęć. Niewiele ponad połowa (54%) wybrała formę tradycyjną prowadzenia zajęć. Można to ocenić jako dość duży sukces nauczania zdalnego, do którego w krótkim czasie przekonała się prawie połowa pytanych.



Rysunek 10. Który sposób nauczania wolisz?

Źródło: opracowanie własne.

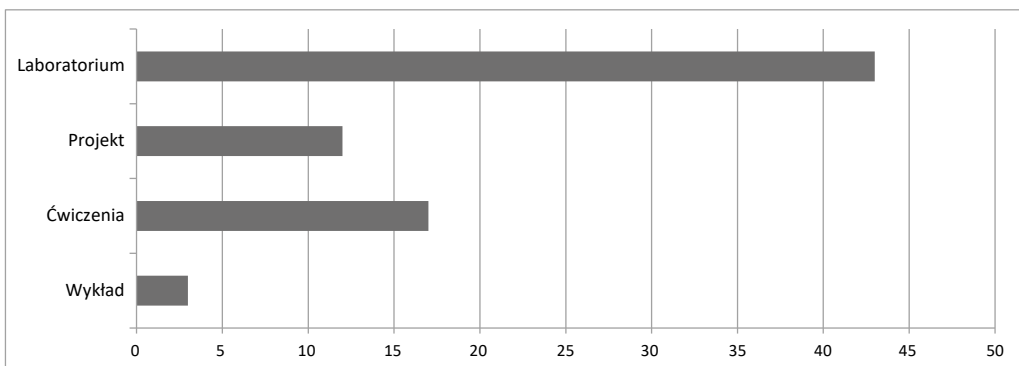
Studenci ocenili poszczególne formy zajęć dydaktycznych pod kątem ich wykorzystania w zdalnym nauczaniu. Na Rysunku 11 przedstawiono wyniki wskazujące na preferowanie wykładów, przez zdecydowaną większość studentów, jako zajęć najbardziej nadających się do prowadzenia zdalnego. Z kolei tylko kilka osób wskazało laboratoria. Ćwiczenia i projekty zostały wskazane po kilkanaście razy. Uwidacznia się tu najkorzystniejsza ocena dla wykładów, co wskazuje, że pewne umiejętności praktyczne, w ocenie studentów, lepiej zdobywać w sposób stacjonarny.



Rysunek 11. Jaki rodzaj zajęć najbardziej nadaje się do prowadzenia w sposób zdalny?

Źródło: opracowanie własne.

W celu uzupełnienia pytania z Rysunku 11 spytano studentów o najmniej odpowiednią formę zajęć prowadzonych zdalnie. Na Rysunku 12 zaprezentowano odpowiedzi. Są one niemal idealnym odbiciem odpowiedzi z pytania poprzedniego. Prawie wszyscy wskazali laboratoria jako najmniej odpowiednie. Wykłady wybrało tylko kilka osób. Pytania zaprezentowane na Rysunkach 11 i 12 jasno wskazują, jakie zajęcia w trybie zdalnym preferują studenci, były to kolejno wykłady, projekty, ćwiczenia i laboratoria.

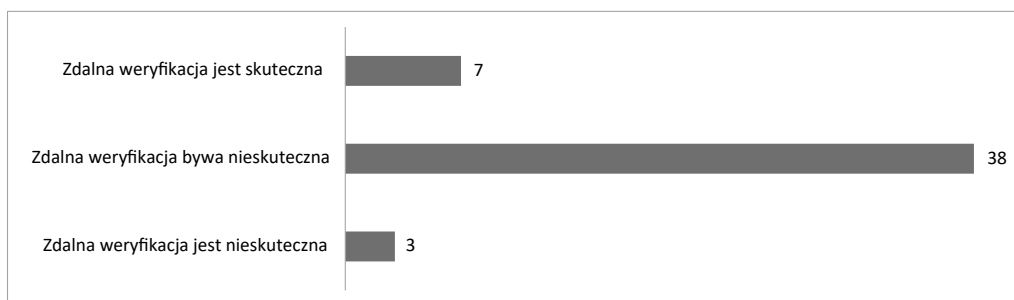


Rysunek 12. Jaki rodzaj zajęć najmniej nadaje się do prowadzenia w sposób zdalny?

Źródło: opracowanie własne.

Trzecią grupę zagadnień poruszonych w ankiecie stanowią pytania dotyczące samodzielności pracy, weryfikacji efektów kształcenia i zdobywania umiejętności na zajęciach projektowych i laboratoryjnych (charakterystycznych dla studiów technicznych).

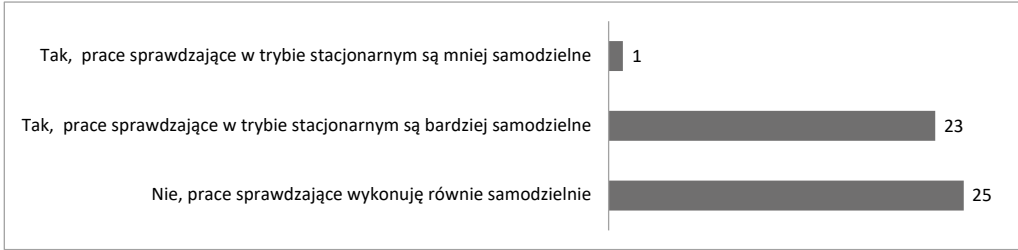
Studenci odpowiedzieli na pytanie o skuteczność weryfikacji efektów kształcenia w zdalnym nauczaniu – wyniki przedstawia Rysunek 13. Tylko siedmiu studentów oceniło ją jednoznacznie pozytywnie. Z kolei jedynie trzy osoby wskazały takie sprawdzenie poznanych treści jako nieskuteczne. Zdecydowana większość (38 osób) zaznaczyła, że taki sposób weryfikacji bywa nieskuteczny. Taki wynik może wywołać pewne zaniepokojenie. Zdaniem co najmniej 85% badanych studentów zdalna weryfikacja budzi mniejsze lub większe wątpliwości. Powody tego mogą być różne, od braku możliwości wyegzekwowania samodzielności podczas sprawdzania wiedzy, po utrudnienie możliwości sprawdzenia praktycznych umiejętności, bez bezpośredniego wykorzystywania aparatury pomiarowej i innych urządzeń.



Rysunek 13. Jak oceniasz zdalną weryfikację efektów kształcenia?

Źródło: opracowanie własne.

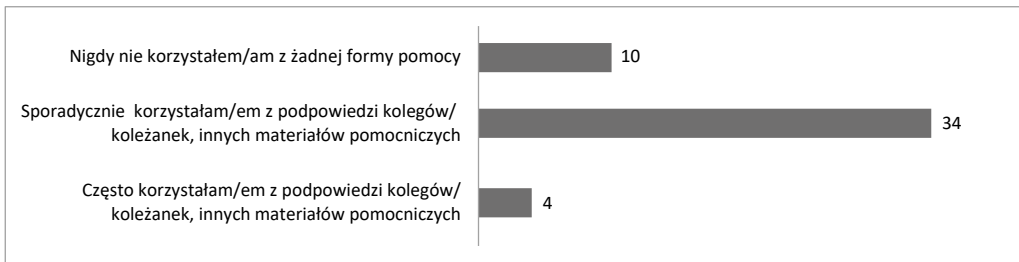
W celu umożliwienia scharakteryzowania porównawczego powodów nieskuteczności weryfikacji efektów kształcenia w odniesieniu do nauczania stacjonarnego, studenci mieli wskazać ewentualne różnice w samodzielności realizacji zadań sprawdzających. Rysunek 14 przedstawia ocenę tej samodzielności. Jedna osoba wskazała, że prace w trybie zdalnym są bardziej samodzielne. Był to jednak głos wyjątkowy. 25 studentów wskazało, że tryb prowadzenia zajęć nie wpływa na samodzielność prac sprawdzających. Jednak aż 23 osoby (ok. 47% głosów) odpowiedziały, że zadania weryfikujące wykonywane są mniej samodzielnie w trybie zdalnym. Zestawiając ten wynik z odpowiedziami na pytanie poprzednie, można taką ocenę samodzielności weryfikacji zdalnej potraktować jako jedną z głównych przyczyn uznawania jej za nieskuteczną. Tak wysoka negatywna ocena samodzielności przy sprawdzaniu zdalnym może budzić wątpliwości, jeśli chodzi o rzeczywisty stopień osiągnięcia efektów kształcenia na kierunkach technicznych w okresie prowadzenia zdalnego nauczania.



Rysunek 14. Czy zauważasz różnicę w samodzielności wykonywania zadań sprawdzających między nauczaniem stacjonarnym a zdalnym?

Źródło: opracowanie własne.

W pytaniu zaprezentowanym na Rysunku 14 przedstawiono ocenę względną samodzielności w odniesieniu do nauczania stacjonarnego. Z kolei na Rysunku 15 przedstawiono ocenę bezwzględną, która pokazuje, czy studenci pracują samodzielnie, czy też korzystają z zewnętrznych źródeł wiedzy. 10 studentów wskazało na całkowicie samodzielną pracę, nieliczni studenci (czworo) często wspomagali się w realizacji zadań. Zdecydowana większość studentów sięgała po podpowiedzi sporadycznie. Prawie 80% studentów wskazało łącznie na sporadyczne bądź częste korzystanie z podpowiedzi. Wskazuje to na niewielką samodzielność wykonywanych prac.

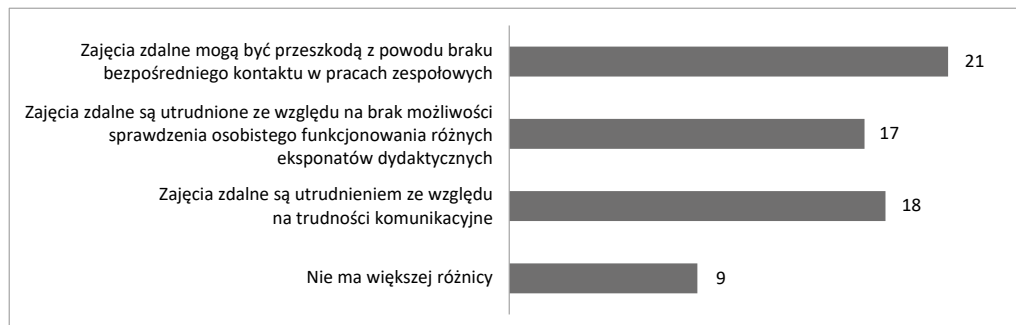


Rysunek 15. Czy z przeznaczonymi do realizacji zadaniami radziłaś/eś sobie samodzielnie?

Źródło: opracowanie własne.

Ostatnie dwa pytania skupiają się na zajęciach projektowych i laboratoryjnych, charakterystycznych dla kierunków technicznych, z drugiej strony związanych często ściśle z umiejętnościami praktycznymi.

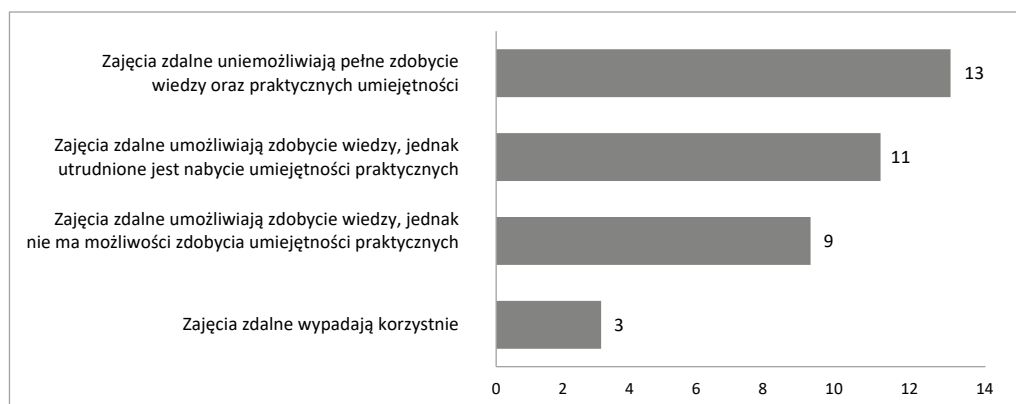
Na Rysunku 16 przedstawiono opinie studentów na temat skuteczności zdalnych zajęć projektowych w odniesieniu do lekcji realizowanych tradycyjnie. 21 osób wskazało na możliwe trudności z powodu braku bezpośredniego kontaktu w zespołach. Dla 17 studentów zajęcia zdalne mogą być utrudnione ze względu na brak możliwości osobistego sprawdzenia działania stosowanych pomocy dydaktycznych. Trudności komunikacyjne, mogące występować na zajęciach zdalnych wskazało 18 studentów. Jedynie dziewięć osób odpowiedziało, że rodzaj prowadzenia zajęć nie ma wpływu na skuteczność nauki. Odpowiedzi studentów pokazują, że dla wielu z nich projekty prowadzone zdalnie mogą odbiegać pod względem jakości od tych tradycyjnych.



Rysunek 16. Jaka jest różnica w skuteczności nauki na zajęciach projektowych prowadzonych zdalnie w porównaniu z zajęciami stacjonarnymi?

Źródło: opracowanie własne.

Ostatnim omawianym pytaniem jest zagadnienie skuteczności przekazywania informacji i kształcenia umiejętności na zajęciach zdalnych laboratoryjnych. Odpowiedzi zaprezentowane zostały na Rysunku 17. Wskazane zajęcia zdalne wypadły korzystnie w oczach jedynie trzech studentów. Dla 11 studentów takie laboratoria stwarzają trudności przy zdobywaniu umiejętności praktycznych. Podobnie w stosunku do zdobywanej wiedzy, jednak negując możliwość nabycia umiejętności praktycznych, wypowiedziało się dziewięcioro studentów. Aż 13 osób uważało, że zdalne laboratoria nie dają możliwości zdobycia zarówno wiedzy, jak i umiejętności praktycznych. Jak widać, dla wielu studentów laboratoria prowadzone online uniemożliwiają pozyskanie umiejętności praktycznych, które są jednym z podstawowych celów takich zajęć. Trudno się temu dziwić, gdyż obsługa maszyn i urządzeń wymaga bezpośredniego uczestnictwa, bez którego nie można uznać jej pełnego poznania za możliwe.



Rysunek 17. Jak oceniasz wiedzę i umiejętności możliwe do przekazania na zajęciach laboratoryjnych w trybie online?

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Praca nie wyczerpuje ilościowego opisu zagadnienia. W tym celu należałoby poszerzyć badania o liczniejsze grupy studentów oraz nauczycieli, uwzględniając ewentualnie podział na kierunki i rodzaj studiów. Dodatkowo można by odnieść takie badania do podobnych, prowadzonych na studiach o innym charakterze (humanistycznym, medycznym itd.).

Charakterystyka zagadnień związanych z prowadzeniem zajęć zdalnych na kierunkach technicznych w okresie ograniczeń spowodowanych występowaniem wirusa ogólnie przedstawia się pozytywnie. Zajęcia są prowadzone w sposób różnorodny, przeważają różnego rodzaju platformy internetowe oraz materiały przesyłane drogą elektroniczną. Nauczyciele stosują zróżnicowane metody zdalnego realizowania zajęć oraz weryfikowania zdobytej wiedzy i umiejętności. Przygotowanie kadry do tego rodzaju pracy oceniono ogólnie pozytywnie, choć studenci wskazywali pewne podpowiedzi dla prowadzących, które ich zdaniem wpłynęłyby na poprawienie warunków i efektów nauczania.

Wiele trudności i przeszkód, jakie pojawiły się w zdalnym nauczaniu wynika z ich nagłego wprowadzenia. Można założyć, że takie kryzysowe działanie musiało przynieść ze sobą pewne negatywne konsekwencje. W normalnych warunkach uruchomienie takich zajęć poprzedzone byłoby przygotowaniem w zakresie technologii (między innymi sprzętu, oprogramowania), kompetencji informatycznych (zarówno nauczycieli, jak i studentów), znajomości prawa (prawo autorskie, udostępnianie wizerunku i materiałów) oraz metod prowadzenia zajęć. Na to w szybko zmieniającej się rzeczywistości nie było wystarczająco dużo czasu.

Ocena zajęć prowadzonych online, jaką można znaleźć w literaturze jest zróżnicowana. W pracy Dominika Leżańskiego, Bogdana Marka i Julii Sobolewskiej (2020) wykazano duże zróżnicowanie zadowolenia z tej formy nauczania w zależności od kierunku studiów. W grupie kierunków inżynieryjno-technicznych tylko co trzeci student wystawił ocenę 4 lub 5 (w pięciostopniowej skali), natomiast aż 56% zaznaczyło odpowiedź 1 lub 2. Był to najniższy wynik ze wszystkich kierunków z wyjątkiem pedagogiki i sztuki. W pracy Antoniny Doroszewskiej, Małgorzaty Hys i Magdy Jakubiak (2020) wskazano, że zarówno nauczyciele, jak i studenci uznają brak możliwości nauczania umiejętności praktycznych za największe ograniczenie kształcenia zdalnego. Sugeruje to konieczność znalezienia rozwiązania tego problemu. Może być nim pozostawienie zajęć praktycznych w tradycyjnej formie nauczania lub w przypadkach szczególnych (np. zagrożenia zdrowia publicznego) opracowanie skutecznych metod umożliwiających zdalne kształcenie umiejętności praktycznych. Przykładem wskazującym na utrudnienie, a w niektórych przypadkach uniemożliwienie skutecznego kształtowania umiejętności praktycznych jest publikacja Marka Krawczyka (2020), dotycząca kierunków medycznych. Nawet zastosowanie najnowocześniejszych metod (cyfrowych, transmisji teleinformatycznych) nie zapewni tego samego poziomu poznania, co bezpośrednie działanie. Brak satysfakcjonującego rozwiązania prowadzenia prac dyplomowych przy zdalnym nauczaniu, obok niemożności pełnego kształcenia umiejętności na zajęciach laboratoryjnych, w przypadku biologii molekularnej wskazuje Grzegorz Węgrzyn (2020). Tego typu problemy występują także na kierunkach technicznych, gdzie często wykonanie pracy inżynierskiej lub magisterskiej związane jest z koniecznością wykonania praktycznych badań lub określonej konstrukcji. Przy ograniczonym lub wstrzymanym dostępie studentów do

bazy laboratoryjnej i warsztatowej przygotowanie pracy dyplomowej może być niewykonalne. W literaturze można spotkać krytyczne uwagi dotyczące zdalnego nauczania umiejętności praktycznych, jednak w przeważającej części skupiają się one na kierunkach medycznych czy biologicznych. Niniejsza praca wypełnia lukę dotyczącą kierunków technicznych.

Niezbyt często w literaturze dotyczącej zdalnego nauczania poruszana jest problematyka angażowania studentów w badania naukowe. Zajęcia zdalne zmniejszają możliwość uczestnictwa studentów w takiej aktywności. Ograniczone zostały też działania naukowych kół studenckich. Skutkiem tego może być pewnego rodzaju odcięcie zainteresowanych studentów od działalności naukowej. W przypadku kierunków technicznych często konieczne jest wykorzystywanie zaplecza badawczo-technicznego uczelni, które w okresie zdalnego nauczania nie jest dostępne dla studentów.

Informacje uzyskane z badania opisanego w niniejszej pracy wskazują na liczne uwagi studentów, często pokrywające się z wynikami badań, które można znaleźć w literaturze dotyczącej zdalnego nauczania. Dla wielu studentów ważna jest oszczędność czasu, z drugiej strony zgłaszane były problemy związane z samoorganizacją nauki. Studenci miewają problemy z koncentracją (odbieranie informacji przez ekran utrudnia przyjmowanie sygnałów związanych z mową ciała, która stanowi komplementację przekazu), nie nadążają za nauczycielem, który nie ma bieżącej informacji zwrotnej od studentów, brakuje im bezpośredniego kontaktu, zarówno z innymi studentami, jak i z nauczycielami, niektórzy miewają problemy techniczne. Można zaobserwować, że wymienione problemy są czynnikiem dodatkowym, utrudniającym kształcenie, w porównaniu z nauką tradycyjną. W oczach studentów nauczanie zdalne na kierunkach technicznych ma niższą efektywność oraz negatywnie wpływa na motywację do uczenia się. Z drugiej strony studenci są umiarkowanie chętni do nauki zdalnej w przyszłości, ich ocena w tym względzie jest wyższa od oceny efektywności. Prawdopodobnie niektóre zalety nauczania zdalnego przeważają nad słabościami. Dla około połowy studentów problemem okazało się prośenie nauczyciela o dodatkowe wyjaśnienie niezrozumiałych treści. Powodem były obawy emocjonalne, niedowierzenie w możliwość wyjaśnienia niektórych zagadnień przez Internet lub problemy komunikacyjne. Nieco ponad połowa studentów woli nauczanie tradycyjne od zdalnego. Po rozbiciu zajęć na poszczególne formy za najlepiej dopasowane do zdalnego nauczania zostały uznane wykłady, najmniej natomiast laboratoria. Studenci nie mieli trudności z docenieniem bezpośredniego uczestnictwa w zajęciach praktycznych.

Zagadnienie weryfikacji efektów kształcenia jest przedmiotem badań. Wiesław Półjanowicz (2014) wykazał zbliżone wyniki dla wybranych przedmiotów medycznych. Podobne wnioski uzyskano w pracy Małgorzaty Bzowskiej-Bakalarz i Anny Grabowskiej (2009) dotyczącej nauczania przedmiotu „maszyny rolnicze”. Dane z literatury światowej wskazują efektywność kształcenia zdalnego porównywalną do tradycyjnego. Shin-Wei Chou i Chien-Hung Liu (2005) oraz David E. Douglas i Glen van der Vyver (2004), badając skuteczność e-learningowych materiałów dydaktycznych w wirtualnym środowisku nauczania, stwierdzili, iż studenci uczący się metodą e-learningową osiągnęli lepsze wyniki w nauce od osób uczących się w tradycyjny sposób.

Problem egzaminowania zdalnego znalazł swoje odbicie w literaturze, częste są uwagi studentów (Leżański i in., 2020) dotyczące nadmiernego ograniczenia czasu na odpowiedź, wynikającego z obawy nauczycieli o samodzielność pracy egzaminacyjnej.

W przeprowadzonym badaniu 85% studentów uznało, że weryfikacja efektów kształcenia w nauczaniu zdalnym może być nieskuteczna. Taki wynik daje odczucie, że sprawdzanie wiedzy skutkujące ocenami może nie pokazywać rzeczywistych osiągnięć studentów. Prawie połowa studentów uznała, że zdalne sprawdzanie wiedzy i umiejętności wykonywane jest przez studentów mniej samodzielnie niż w przypadku nauczania tradycyjnego. Jednocześnie prawie 80% osób odpowiedziało, że czasami lub często korzysta z podpowiedzi (osób trzecich lub innych materiałów). Te dane wskazują, że można mieć wątpliwości co do rzeczywistych efektów kształcenia uzyskiwanych na kierunkach technicznych przy zdalnym nauczaniu. Jest to poważny problem, którego rozwiązania należy pilnie poszukiwać.

Na studiach technicznych nieodłącznym elementem kształcenia są zajęcia laboratoryjne i różnego rodzaju projekty. Najczęściej wykorzystują one urządzenia i wyposażenie specjalistyczne, dostępne na uczelni. W przypadku zdalnego nauczania nie ma możliwości pełnego wykonania takiego ćwiczenia własnoręcznie przez studentów. Większość badanych dostrzega ten problem w przypadku projektowania i w jeszcze większym stopniu w przypadku zajęć laboratoryjnych. Dla nielicznych pytanych nie ma większej różnicy w efektywności tych zajęć w postaci tradycyjnej i zdalnej. W zależności od charakteru poszczególnych przedmiotów, niektóre zajęcia można bez większej straty przekształcić na pracę zdalną. Dotyczy to zwłaszcza projektów realizowanych wyłącznie z wykorzystaniem komputerów, choć i tu problemem może być brak możliwości udostępnienia studentom licencji specjalistycznego oprogramowania. W przyszłości należałoby ograniczać dostępność do zajęć praktycznych tylko w wyjątkowych przypadkach. Na niektórych uczelniach wszystkie zajęcia na studiach technicznych prowadzone były przez ostatni rok w sposób zdalny. W innych szkołach wyższych zajęcia były prowadzone w sposób hybrydowy, zajęcia laboratoryjne odbywały się w trybie stacjonarnym (w celu zmniejszenia ryzyka zdrowotnego zmniejszono grupy laboratoryjne), reszta zajęć odbywała się zdalnie. Pozwoliło to na kształcenie przez studentów praktycznych umiejętności, takich choćby jak dokonywanie określonych pomiarów, badań, obserwacji z wykorzystaniem zaplecza technicznego uczelni.

Wprowadzenie na masową skalę nauczania zdalnego na uczelniach doprowadziło w niektórych aspektach do rozwiązań improwizowanych. Zarówno nauczyciele, jak i studenci musieli w krótkim czasie przestawić się na nowy sposób nauczania. Nauczyciele zmuszeni zostali do błyskawicznego rozpoczęcia wykorzystywania wielu nowych kanałów łączności, opracowania materiałów dostosowanych do zdalnego nauczania, znalezienia skutecznych metod aktywizacji studentów w nowych warunkach itd. Na uczelniach usłyszeć można już, że część zajęć będzie prowadzona zdalnie, niezależnie od zagrożeń zdrowotnych, czyli na skutek dotychczasowego kryzysu wprowadzone zostaną trwałe zmiany. Ważne jest, aby wykorzystać nadchodzący czas do dopracowania wszystkich szczegółów mogących usprawnić zdalne nauczanie, zarówno w aspekcie technicznym, jak i komunikacyjnym; od strony formy przekazywanych treści oraz sposobów weryfikacji efektów kształcenia. Niestety istnieje niebezpieczeństwo, że sprawdzi się powiedzenie, iż rozwiązania tymczasowe często okazują się najtrwalsze.

W szkołach podstawowych i średnich zmieniono wymogi dotyczące egzaminów końcowych (egzaminu ósmoklasisty i maturalnego) ze względu na nauczanie zdalne. Na studiach nie wprowadzono ograniczeń obowiązującego materiału. Jednak można założyć, że zmiana sposobu nauczania mogła mieć wpływ na osiągnięte efekty kształcenia. Biorąc pod uwagę, że zdawalność matury w 2021 r. była prawie taka sama jak w roku poprzednim,

mimo że ograniczono zakres wymagań, można przyjąć, że szkolnictwo uzyskało gorsze wyniki nauczania.

Nauczanie zdalne na kierunkach technicznych może przynieść dobre efekty, zwłaszcza jeśli potraktuje się je komplementarnie z edukacją stacjonarną. Część zajęć może być prowadzona w ten sposób, bez uszczerbku dla studentów. Pamiętać jednak należy o zapewnieniu rzetelnej weryfikacji efektów kształcenia (najlepiej odbywającej się w sposób stacjonarny) oraz o zapewnieniu możliwości zdobywania umiejętności praktycznych. Jednocześnie zdalne nauczanie daje szerokie możliwości, umożliwia naukę w dowolnym czasie i miejscu, pozwala na oszczędność czasu przeznaczanego na dojazdy oraz nie narzuca limitu liczby szkolących się osób (ograniczeniem może być zaplecze techniczne w przypadku zajęć praktycznych, które powinny odbywać się stacjonarnie).

Bibliografia

- Póljanowicz, W. (2014). Efektywność zdalnej edukacji w aspekcie nauczania przedmiotów medycznych. W: M. Dąbrowski i M. Zajac (red.), *E-edukacja w praktyce – wyzwania i bariery* (s. 89–104). Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.
- Iqbal, S. A., Azevedo, J. P., Geven, K., Hasan, A. i Patrinos, H. A. (2020). *We should avoid flattening the curve in education – Possible scenarios for learning loss during the school lockdowns*. Washington: World Bank.
- Leżański, D., Marek, B. i Sobolewska, J. (2020). *Kształcenie zdalne. Historia prawdziwa oczami studentów*. Warszawa: Parlament Studentów Rzeczypospolitej Polskiej.
- Doroszevska, A., Hys, M. i Jakubiak, M. (2020). *Kształcimy zdalnie... czyli jak? Nauczanie z wykorzystaniem metod na odległość*. Warszawa: Centrum Doskonalenia Edukacji Medycznej
- Krawczyk, M. (2020). Nauczanie medycyny po pandemii. W: J. Lubacz (red.), *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?* Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Węgrzyn, G. (2020). Nauczanie biologii molekularnej z wykorzystaniem narzędzi teleinformatycznych. W: J. Lubacz (red.), *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?* Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Bzowska-Bakalarz, M. i Grabowska, A. (2009). Nauczanie na odległość na przykładzie przedmiotu „Maszyny rolnicze”. *Inżynieria Rolnicza*, 5(114), 41–47.
- Chou, S. W. i Liu, C. H. (2005). Learning effectiveness in a Web-based virtual learning environment: a learner control perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 65–76.
- Douglas, D. E. i van der Vyver, G. (2004). Effectiveness of e-learning course materials for learning database management systems: an experimental investigation. *Journal of Computer Information Systems*, 44(4), 41–48.

Walidacja efektów uczenia się: o równym do niej dostępie, barierze finansowej i prognozie popytu w Polsce

MICHAŁ ROSTWOROWSKI*

Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, Polska

W Polsce proces walidacji efektów uczenia się – czyli sprawdzenia, czy osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji osiągnęła wyodrębnioną część lub całość efektów uczenia się wymaganych dla tej kwalifikacji – jest w wielu przypadkach kosztowny dla osób chcących uzyskać certyfikat. Oznacza to, że wiele osób może być wykluczonych z dostępu do nabycia kwalifikacji tą drogą. Uwzględniając perspektywę równego dostępu do usług rozwojowych, autor artykułu próbuje odpowiedzieć na pytanie: jak umożliwić dostęp do walidacji osobom np. o niskich dochodach, z niskimi kwalifikacjami?

Niniejsza praca składa się z trzech części: 1) prognoza popytu na walidację w Polsce oparta na porównaniu liczby nadanych certyfikatów drogą walidacji w czterech wybranych krajach europejskich; 2) analiza wysokości opłat za walidację w Polsce oparta na próbie 266 kwalifikacji; 3) omówienie wartości inwestycji w walidację.

Artykuł ma wartość eksploracyjną i stanowi próbę uzupełnienia istniejącej wiedzy na temat walidacji efektów uczenia się w Polsce.

SŁOWA KLUCZOWE: andragogika, finansowanie walidacji, walidacja efektów uczenia się, zintegrowany system kwalifikacji.

The validation of learning outcomes: on equity of access, financial barriers and demand forecasting in Poland

The process of the validation of non-formal and informal learning (VNFIL) in Poland – that is, assessing whether a person seeking to gain a specific qualification has achieved a part or all the learning outcomes required for that qualification – is in many cases costly for people wishing to obtain a certificate. This means that many people may be excluded from access to the validation process. Looking from the perspective of the equity of access to education and its positive effect on global development, the author of this article discusses how to enable access to validation for people with low incomes and/or low qualifications.

The paper has three parts: 1) a forecast of the demand for VNFIL in Poland based on a comparison of the number of certificates issued through validation in 4 selected European countries; 2) an analysis of the level of fees for VNFIL in Poland based on a sample of 266 qualifications; 3) a discussion of the value of investing in VNFIL.

*Email: m.rostworowski@ibe.edu.pl

ORCID: 0000-0001-6028-5480

The article is of exploratory value and attempts to supplement the existing knowledge on the VNFIL system in Poland.

KEYWORDS: adult education, financing validation, integrated qualifications system, validation of non-formal and informal learning.

Wprowadzenie

Od 2016 r. wdrażana jest w Polsce walidacja efektów uczenia się (dalej walidacja). To proces sprawdzenia, czy osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji, niezależnie od sposobu uczenia się tej osoby, osiągnęła wyodrębnioną część lub całość efektów uczenia się wymaganych dla tej kwalifikacji¹. Ta droga nabycia kwalifikacji uzupełnia pozostałe możliwe ścieżki: ścieżkę formalną (klasyczne kształcenie i studia) oraz egzaminy eksternistyczne.

Polskie rozwiązanie charakteryzuje się swojego rodzaju partnerstwem publiczno-prywatnym². Walidację prowadzą zarówno firmy prywatne (przeważnie instytucje szkoleniowe), jak i organizacje pozarządowe i stowarzyszenia, przy czym procesy nadawania kwalifikacji oraz zapewniania jakości są nadzorowane przez administrację centralną i ministerstwa. Ponadto jest ona w pełni odpłatna dla osób chcących uzyskać kwalifikacje³.

Charakterystyka ta budzi następujące pytania: Czy koszty walidacji mogą stanowić barierę finansową dla potencjalnych kandydatów? Jak umożliwić dostęp do walidacji osobom o niskich dochodach, z niskimi kwalifikacjami?

Pytania te zostaną sproblematyzowane w niniejszym artykule z perspektywy równego dostępu do usług edukacyjnych i rozwojowych (OECD, 2007). Perspektywa ta zakłada, że sprawiedliwy i inkluzywny dostęp do usług edukacyjnych przekłada się na rozwój „kapitału ludzkiego”, zatem na rozwój gospodarczy. Zapewnienie równego dostępu do usług takich jak walidacja wiąże się jednak z kosztem.

Cel artykułu

Niniejszy artykuł przedstawia analizę bariery finansowej dotyczącej dostępu do walidacji w Polsce, zarówno z perspektywy popytu na walidację, jak i kosztów procesu. Składa się on z trzech części:

1. Prognoza popytu na walidację w Polsce;
2. Wysokość opłat za walidację w Polsce;
3. Wartość inwestycji w walidację.

Do analizy tejsze problematyki wykorzystano metodę analizy danych zastanych, w tym statystyki oraz wyniki badań jakościowych.

Należy podkreślić, że artykuł ma wartość eksploracyjną. Ze względu na to, że walidacja oraz kwalifikacje rynkowe są na etapie rozwoju i upowszechniania w Polsce, mało jest dostępnych danych ilościowych oraz jakościowych odnośnie do efektów procesu.

¹ Definicja według Ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz.U. 2016r. poz. 64).

² Na potrzebę artykułu walidacja rozumiana jest jako odpłatna usługa rozwojowa, podobnie do prywatnych usług szkoleniowych.

³ Wyjątkiem jednak są uczniowie szkół ponadpodstawowych, które zawarły umowy z instytucjami certyfikującymi w celu pokrycia kosztów walidacji.

Przedstawione wnioski w artykule mogą jedynie być czytane jako pokazanie skali popytu na walidację na tle międzynarodowych doświadczeń, a nie dokładne jego obliczenie.

Problem badawczy

Większość dotychczasowych artykułów omawiających temat walidacji efektów uczenia się w Polsce dotyczy samej koncepcji walidacji, jej zasadności bądź odnosi się do prac nad Zintegrowanym Systemem Kwalifikacji oraz Polską Ramą Kwalifikacji (np. Bacia, 2013; Drobny, 2014).

W kilku artykułach autorzy wyrażają wątpliwości. „Rzeczywiste koszty tego procesu, prowadzonego przez uprawnione instytucje, są bowiem potencjalnie wysokie, choć na razie trudne do bliższego oszacowania i zależą od bardzo wielu niestabilnych warunków, w tym od charakteru danych kompetencji i stopnia ich złożoności”. Co więcej, poleganie na „dostępności funduszy europejskich, przyczyniających się do rozwoju mechanizmów walidacji kompetencji, jest obciążone krótkowzrocznością” (Szyling, 2016).

Sedno obaw stanowi też kwestia dostępności procesu dla jak największej liczby osób. Koszty walidacji „muszą być dla kandydatów atrakcyjne. Należy pamiętać, że na jej koszty składają się nie tylko związane z nią czynności bezpośrednie, ale także jej promocja, ewaluacja procesu czy ciągłe szkolenie i doskonalenie kadry” (Lewicki, 2016). Kwestia zostaje jednak poruszona ogólnikowo, co wynika oczywiście z braku dostępnych danych w 2016 r.

Jedyna znana próba szacowania popytu na walidację w Polsce została zaprezentowana w ramach przygotowanego dla Instytutu Badań Edukacyjnych raportu pod tytułem *Analiza kosztów funkcjonowania ZSK w ministerstwach oraz potrzeb ministrów właściwych i ministra koordynatora dotyczących zapewnienia odpowiedniego funkcjonowania ZSK* (PWC, 2019). Według tego raportu:

średnia liczba wydanych certyfikatów na daną kwalifikację w jednym roku funkcjonowania ZSK powinna wynosić 350 – założenie wypracowano na podstawie średniej liczby certyfikatów przypadającej na kwalifikację w Anglii, Irlandii Północnej oraz Walii w ramach systemu QCF, skorygowaną o współczynnik kształcenia [tj. stosunek udziału osób dorosłych (25–64 lata) kształcących się w tych krajach do udziału osób dorosłych kształcących się w Polsce] (PWC, 2019, s.63).

Warto zauważyć, że proponowana metoda prognozowania liczby nadanych kwalifikacji w tym raporcie nie uwzględnia tego, że większość kwalifikacji jest nabytych drogą formalną (kształcenie/studia/szkolenia), a nie walidacją (co zostanie zademonstrowane w artykule). Warto więc poddać dyskusji metodę polegającą na korzystaniu ze *średniej liczby wydanych certyfikatów na daną kwalifikację*. Podsumowując, temat kosztów i finansowania budzi zainteresowanie.

Artykuł może zainteresować w szczególności badaczy z dziedziny ekonomii, socjologii i andragogiki, osoby zajmujące się rozwojem kompetencji (doradcy zawodowi, pracownicy organizacji publicznych i pozarządowych), a także decydentów na poziomie ministerstw oraz instytucje zaangażowane w prowadzenie i zapewnianie jakości walidacji.

Część 1. Prognoza popytu na walidację w Polsce

Aby określić sposoby umożliwienia dostępu do walidacji osobom np. o niskich dochodach, z niskimi kwalifikacjami, potrzebna jest informacja o tym, ile osób może być nią zainteresowanych. Dla zarysowania kontekstu zaczniemy od przedstawienia walidacji w krajach, w których funkcjonuje ona od wielu lat. Ze względu na zbliżony kontekst systemowy i dostępność danych, wybrano cztery kraje Europejskie: Francję, Luksemburg, Szwajcarię oraz Łotwę.

1.1. Uzasadnienie wyboru krajów oraz ich porównywalność

Wybór krajów do analizy porównawczej opiera się na dwóch charakterystykach: 1) możliwości uzyskania kwalifikacji państwowej (czyli nadawanej w ramach edukacji formalnej) oraz 2) dostępności danych.

Ad 1. Możliwość uzyskania kwalifikacji państwowej. We Francji, Luksemburgu, Szwajcarii oraz Łotwie, tak jak w Polsce, walidacja efektów uczenia się pozwala na uzyskanie kwalifikacji zarejestrowanych w państwowym rejestrze kwalifikacji⁴.

- W Polsce jest to *Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji*, przy czym walidacja dotyczy kwalifikacji tzw. rynkowych oraz niektórych kwalifikacji rzemieślniczych;
- We Francji jest to *Repertoire National des Certifications Professionnelles*, przy czym walidacja dotyczy wszystkich kwalifikacji zawodowych (w tym technicznych i rzemieślniczych);
- W Luksemburgu jest to *D'Portal fir liewenslaangt Léieren (The portal for Lifelong learning)*, przy czym walidacja certyfikująca dotyczy zarówno szkolnictwa ogólnego, kwalifikacji zawodowych, technicznych, jak i rzemieślniczych;
- W Szwajcarii jest to *Registre des diplômes classés*, przy czym walidacja dotyczy tylko wybranych⁵ kwalifikacji zawodowych;
- W Łotwie jest to *Latvijas kvalifikāciju datubāze*, przy czym walidacja, która prowadzi do uzyskania kwalifikacji dotyczy kwalifikacji zawodowych i szkolnictwa średniego ogólnego.

Co się z tym wiąże? Kwalifikacje wpisane do państwowych rejestrów są opisane w języku „efektów uczenia się”, co ma na celu zapewnienie transparentności, rzetelności i wiarygodności nadanych certyfikatów. Innymi słowy, w tych krajach certyfikaty uzyskane drogą walidacji niczym nie różnią się od certyfikatów uzyskanych klasyczną drogą kształcenia – kwalifikacja „Mechanik-elektryk samochodowy” (przykład francuski) jest jedna i na potwierdzającym ją certyfikacie nie jest określone, czy kwalifikacja została uzyskana drogą walidacji efektów uczenia, drogą egzaminów eksternistycznych bądź kształcenia formalnego. Dzięki temu osoba posiadająca kwalifikację ma pewność, że certyfikat będzie uznany w całym kraju i przez każdego pracodawcę.

Warto podkreślić, że tak nie jest w każdym kraju UE (Cedefop, European Commission, ICF, 2019). Na przykład w krajach takich jak Islandia (Lárusdóttir, 2019), Irlandia (Murphy, 2019) i Szkocja (Scott, 2019) walidacja jest rozumiana jako uznawanie osiągnięć, które umożliwiają uznanie doświadczenia kandydatów, co jest formalnie potwierdzone, np. zaświadczeniem lub „credits”,

⁴ Link do poszczególnych rejestrów w bibliografii.

⁵ Stan na 30.07.2020: 11 w regionie francuskojęzycznym, 12 w regionie niemieckojęzycznym, jedna w regionie włojskojęzycznym, przy czym łącznie można uzyskać 14 różnych kwalifikacji.

ale nie kończy się uzyskaniem kwalifikacji. Uznawanie osiągnięć może być wykorzystane dla uzyskania uprawnień zawodowych, licencji lub np. dla wstępu na wybrany kierunek studiów.

Ad 2. Dostępność danych. W wielu krajach, dane ilościowe na temat walidacji nie są zbierane i w związku z tym są niedostępne lub nierozłączne od innych danych z zakresu szeroko pojętej edukacji. Informacje takie jak ilość wydanych certyfikatów oraz koszty ponoszone przez instytucje certyfikujące są czasami zbierane całościowo i zawierają dane z kształcenia formalnego. To sprawia, że stworzone agregaty trudno interpretować wyłącznie pod kątem walidacji efektów uczenia się.

Niemniej w wybranych krajach są dostępne dane, które autor uważa za wystarczająco rzetelne, aby z nich korzystać w analizie. Dotyczą one wyłącznie walidacji efektów uczenia się i pochodzą z raportów Cedefopu oraz z organizacji statystycznej Eurostat.

1.1.1. Podobieństwa między wybranymi krajami – motywatory jako wspólny mianownik

Rejestry kwalifikacji i statystyki to jedno, ale dlaczego osoby przystępują do walidacji? Dlaczego jest na nią popyt w ww. krajach i dlaczego oczekuje się popytu na nią w Polsce? Cała idea walidacji polega na tym, aby zaspokoić potrzeby docelowych grup społecznych. Według Paradygmatu Wartości Oczekiwanej Kjella Rubensena podstawowym założeniem jest to, że każdy człowiek odczuwający potrzebę będzie szukał najlepszych (jego zdaniem) sposobów na jej zaspokojenie. Takim sposobem zaspokojenia potrzeby może być właśnie uzyskanie certyfikatu bez konieczności odbycia czasochłonnego kształcenia. Także Malcolm Knowles (Knowles, Holton i Swanson, 2005), pionier andragogiki, zakłada, że dorośli potrzebują sensu w działaniach edukacyjnych i rozwojowych. Jego zdaniem, dorosły będzie najbardziej zmotywowany, kiedy będzie wierzył, że jego inwestycja we własny rozwój pomoże mu w rozwiązywaniu jego własnych problemów. Tak więc potrzeby mogą przetrwać się w cele do osiągnięcia – motywatory.

Ze szczegółowych ankiet jakościowych z Francji (Personnaz, Qintero i Séchaud, 2005; Pinte, Le Squere i Fischer-Lokou, 2008) i Szwajcarii (Morand-Aymon, 2004) wynika, że głównymi motywatorami do uzyskania kwalifikacji drogą walidacji są:

- przyjęcie większej odpowiedzialności w miejscu pracy, awans zawodowy;
- powrót na rynek pracy bądź znalezienie stabilnego zatrudnienia, szczególnie dla osób, które doświadczyły częstych zmian zatrudnienia lub bezrobocia. Może też dotyczyć sytuacji, w których zawód jest – lub staje się – regulowany;
- przekwalifikowanie, zmiana pracy;
- satysfakcja osobista, poczucie spełnienia.

W Polsce twórcy systemu walidacji także powołują się na wyżej wymienione motywatory (Gmaj i in., 2016), zgodnie z ideą procesu zdefiniowaną w Zaleceniu Rady Unii Europejskiej w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego z 2012 r. (Rada Unii Europejskiej, 2012). Podsumowując, zidentyfikowane motywatory opierają się na wspólnej idei i są porównywalne w każdym z wybranych krajów.

Jest to ważny aspekt dla tej analizy, ponieważ jeżeli można ustalić i uzgodnić, że niezależnie od kraju motywacje indywidualne do nabywania kwalifikacji są porównywalne, można także uzasadnić porównywalność danych dotyczących popytu na walidację (liczby wydanych kwalifikacji drogą walidacji we Francji, Szwajcarii, Luksemburgu, Łotwie), a docelowo, zaproponować prognozę popytu – w rozumieniu motywacji do przystąpienia do walidacji efektów uczenia się – w Polsce.

1.1.2. Różnice między wybranymi krajami

W tej części zostaną omówione czynniki istotne dla interpretacji niżej przedstawionych danych – różnice między systemami walidacji w wybranych krajach. Różnice te stanowią czynniki, które potencjalnie wpływają na popyt – liczbę kandydatów przystępujących do walidacji w danym kraju. Ich omówienie ma na celu zapewnienie przejrzystości analizy oraz zarysowania tego, czego dane statystyczne nie pokazują.

Warunki przystąpienia do walidacji

Warunki wstępne określone np. we Francji, Szwajcarii i Luksemburgu są inne niż w Polsce, co może mieć wpływ na liczbę kandydatów przystępujących do walidacji.

We Francji, Szwajcarii i Luksemburgu jest wymagane odpowiednio półtoraroczne oraz trzyletnie doświadczenie zawodowe w branży, której pożądanym przez kandydata dyplom dotyczy. Patrząc na opisy kwalifikacji uwzględniając walidację w Polsce, można zaobserwować, że doświadczenie zawodowe jest rzadko wymagane od kandydatów. Tu nacisk jest kładziony na możliwość przystąpienia dla każdego, kto jest kwalifikacją zainteresowany.

Można przyjąć założenie, że większa otwartość systemu polskiego z czasem będzie miała pozytywny wpływ na liczbę kandydatów zarejestrowanych na walidację. Jednak wpływ warunków wstępnych nie zostanie odzwierciedlony w analizie statystyk z następującego powodu: zakładam, że niezależnie od warunków wstępnych przystępują do walidacji osoby posiadające doświadczenie praktyczne (z pracy, z wolontariatu, z zajęć hobbystycznych) w obszarze kwalifikacji, o którą się ubiegają. W poniższej analizie przyjęto założenie, iż kandydat kieruje się pewną racjonalnością:

- kandydat niemający żadnego doświadczenia z zakresu np. stolarki budowlanej nie podejmie się walidacji efektów uczenia się dla tej kwalifikacji. Do walidacji – siłą rzeczy – przystępują kandydaci doświadczeni w odpowiedniej branży;
- jeżeli, tak jak we Francji i w Luksemburgu, jest wymagany co najmniej rok lub trzy lata doświadczenia zawodowego, a kandydat chciałby uzyskać kwalifikację poprzez walidację, to podejmie odpowiednie kroki i przepracuje odpowiedni czas, aż będzie mógł udowodnić, że takie wymaganie spełnia. W tym przypadku, przystąpienie do walidacji jest tylko przeniesione w czasie i nie mamy do czynienia z rezygnacją.

Podobnie z analizy doświadczeń ze Szwajcarii wynika, że osoby przystępujące do walidacji nie mają problemu z uzupełnieniem brakujących wiedzy i kompetencji, odbywając wskazane przez doradców/asesorów szkolenia. To pokazuje, że warunki wstępne można uznać za przełożenie w czasie, a nie jako nieprzekraczalną barierę.

Podsumowując, na potrzeby artykułu uznamy, że różnice dotyczące warunków wstępnych mają mało istotny wpływ na statystyki.

Walidacja dla uczniów a walidacja dla osób dorosłych

W wybranych krajach do walidacji mogą przystąpić osoby pełnoletnie z doświadczeniem zawodowym. W Polsce ustawa przewiduje, że do walidacji kwalifikacji rynkowych mogą także przystąpić niepełnoletni uczniowie⁶. Może to oznaczać większy popyt na walidację w Polsce w stosunku do innych krajów, jednak ze względu na brak informacji na temat tego, ilu uczniów byłoby zainteresowanych walidacją, nie uwzględniamy tego czynnika w artykule.

⁶ Prawo Oświatowe, Dz.U. 2020 r. poz. 910, art. 122a – Przystąpienie uczniów lub absolwentów do walidacji i certyfikowania kwalifikacji rynkowej.

Stosowane metody walidacji

We Francji i Luksemburgu proces polega głównie na złożeniu *dossier* (portfolio), czyli szczegółowym udokumentowaniu kształcenia i doświadczenia zawodowego. Jest to długi proces, który może trwać od 6 do 16 miesięcy, co sprawia, że po krótkim czasie wielu kandydatów rezygnuje z walidacji. Należy brać to pod uwagę, czytając dane o liczbie wydanych certyfikatów drogą walidacji w tych krajach. Z kolei w Polsce krótki czas procesu walidacji może być zachętą, która może wpłynąć na zainteresowanie większego odsetka osób niż w ww. krajach. Jednak nie uwzględniam tego czynnika w niniejszych prognozach z następujących powodów:

- brak informacji na temat skali wpływu czasu trwania procesu na zainteresowanie walidacją efektów uczenia się;
- to, że niektórzy kandydaci rezygnują w trakcie procesu nie przeszkadza w analizie, ze względu na dostęp zarówno do statystyk osób zarejestrowanych, jak i statystyk wydanych certyfikatów. W niniejszej analizie popytu szczególnie interesuje nas liczba osób zainteresowanych walidacją – czyli zarejestrowanych kandydatów;
- w krajach takich jak Francja i Luksemburg proces może być dłuższy niż w Polsce, ale koszty są prawie całkowicie pokryte przez pracodawców lub państwo i pracownicy mają możliwość wnioskowania o dni wolne w celu przejścia walidacji. Na potrzeby artykułu przyjmuje się, że:
 - pokrycie kosztów walidacji, np. we Francji, jest tak samo zachęcające jak krótki czas trwania procesu w Polsce;
 - wysoki koszt procesu w Polsce jest tak samo zniechęcający jak długi czas trwania procesu, np. we Francji.
- analiza dokonana jest przede wszystkim na podstawie wspólnego mianownika: motywacji do uzyskania certyfikatu, przy założeniu, że przeszkody będą w każdym kraju i że zawsze będzie odsetek osób rezygnujących lub po prostu niezainteresowanych.

Historyczne doświadczenie w zakresie walidacji efektów uczenia się

Wieloletnie doświadczenie systemu walidacji ma wpływ na poziom świadomości możliwości korzystania z procesu wśród społeczeństwa, pracowników i pracodawców. W Polsce wiedza o walidacji jest na etapie upowszechniania, podczas gdy w pozostałych krajach walidacja jest rozpoznawalna – choć warto podkreślić ograniczony stopień tej rozpoznawalności. Raporty z Francji i Szwajcarii wskazują na to, że pomimo prawie 20-letniego doświadczenia i promowania, walidacja jest rozpoznawalna, lecz wciąż nie jest powszechnie znana.

Paradoksalnie ta różnica w rozpoznawalności walidacji i w doświadczeniu systemu jest właśnie jednym z elementów sprzyjających niniejszej prognozie. Pozwala ona na obserwację poziomu zainteresowania walidacją po wielu latach funkcjonowania systemu (tak jak we Francji i w Szwajcarii) przy poziomie świadomości społecznej, do której w Polsce się zmierza. Można to wykorzystać jako „spojrzenie w przyszłość”.

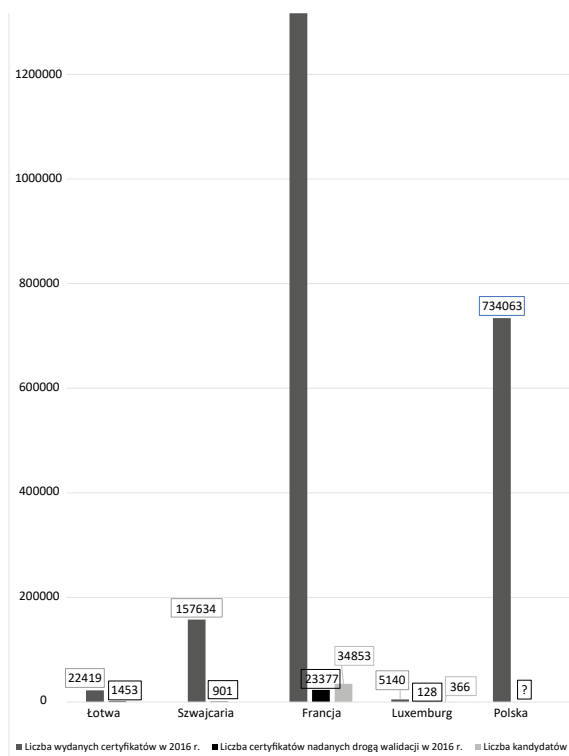
Wsparcie służb zatrudnienia

Wsparcie służb zatrudnienia, a właściwie doradców zawodowych (nieraz zwanych doradcami walidacyjnymi) jest jednym z kluczowych elementów sprzyjających zaangażowaniu osób w walidację. We Francji, w Szwajcarii i w Luksemburgu wsparcie doradcy jest udzielone każdemu kandydatowi na walidację. Jest to podstawowa cecha systemu w tych krajach, która ma na celu pomóc kandydatowi w zidentyfikowaniu swoich kompetencji

i w przygotowaniu do weryfikacji. Dla porównania, Polski system nie zakłada wsparcia doradcy dla każdego kandydata w procesie walidacji. Jest ono owszem rekomendowane i promowane, lecz organizacja tego wsparcia jest pozostawiona instytucjom certyfikującym – co jest dla nich kosztowne. W rezultacie tylko niektóre instytucje na to się decydują. Wpływ tego czynnika na liczbę nadanych certyfikatów drogą walidacji nie jest możliwy do skwantyfikowania, lecz warto mieć go na uwadze, interpretując różnice w liczbie kandydatów przystępujących do walidacji w danych krajach.

1.2. Porównanie międzynarodowe

Porównując między sobą dane z 2016 r. przedstawione poniżej (Rysunek 1), można zauważyć, że kwalifikacje nadane drogą walidacji efektów uczenia się stanowią tylko małą część całkowitej liczby nadanych certyfikatów w tym roku w wybranych krajach.



Rysunek 1. Liczba nadanych certyfikatów i kandydatów na walidację w danych krajach w 2016 r.
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Eurostat, Houot (2016), Leleja (2019), Fritschi, Oesch i Jann (2009) oraz Mathou (2019).

Powyższy wykres pokazuje różnice między liczbą nadanych certyfikatów ogółem a liczbą nadanych certyfikatów drogą walidacji w danych krajach. Rok 2016 został wybrany ze względu na wspólną dla wszystkich wybranych krajów dostępność danych z tego roku.

Liczba wydanych certyfikatów ogółem została obliczona na podstawie danych Eurostatu⁷. Liczba ta stanowi sumę trzech kategorii statystycznych: szkolnictwo zawodowe (*Upper secondary vocational*), szkolnictwo ponadgimnazjalne – nie wyższe (*Post-secondary non tertiary education*) oraz szkolnictwo wyższe (*Tertiary education*). Według tych samych zasad obliczono liczbę wydanych certyfikatów w ramach systemu oświaty w Polsce.

Należy zwrócić uwagę na przypadek Francji oraz Luksemburga, dla których dodatkowo umieszczono dane dotyczące liczby kandydatów na walidację w danym roku. Dzięki temu można zaobserwować różnicę między liczbą osób przystępujących do walidacji a liczbą osób uzyskujących certyfikat. Niestety takie dane nie były dostępne dla innych krajów.

Choć w 2016 r. w Polsce nie było jeszcze kwalifikacji rynkowych nadawanych drogą walidacji efektów uczenia się (stąd liczba „0” w omawianym wykresie), powyższe zestawienie pozwala na porównanie puli nadanych certyfikatów w danych krajach i zwrócenie uwagi na skalę, jaką stanowi liczba certyfikatów nadanych drogą walidacji.

Istotnie powyższe dane ilustrują to, że walidacja jest rzadko używaną drogą nabywania certyfikatów i kwalifikacji. W przeliczeniu na procenty wynosi kolejno:

- Szwajcaria: 0,6%⁸,
- Francja: 1,7% (przy czym 67% kandydatów otrzymało certyfikat),
- Luksemburg: 2,5% (przy czym 35% kandydatów otrzymało certyfikat),
- Łotwa: 6,5%.

Tak więc znaczna większość kwalifikacji jest nabywanych w ramach kształcenia ogólnego (zawodowego i wyższego) przez osoby w wieku od 19 do 29 lat. Szczególną kategorię stanowią osoby młode w wieku od 25 do 29 lat, których znaczna większość otrzymuje kwalifikacje w ramach studiów wyższego stopnia (Eurostat)⁹.

1.2.1. Liczba nadanych certyfikatów a liczba kandydatów

Liczba nadanych certyfikatów nie odzwierciedla jeszcze pełnego obrazu popytu, ponieważ nie uwzględnia ona całkowitej liczby kandydatów, w tym osób, które zarejestrowały się na walidację, lecz nie ukończyły procesu. W rzeczy samej, nie każdej osobie przystępującej do walidacji udaje się potwierdzić wszystkie efekty uczenia się wymagane dla danej kwalifikacji, a w efekcie uzyskać certyfikat. Nie znaczy to, że proces jest wtedy bezkosztowy. Analizując popyt na walidację oraz możliwości wsparcia finansowego dla kandydatów, należy wziąć to pod uwagę. Jednak dane dotyczące liczby osób przystępujących do walidacji są dostępne tylko dla Francji, gdzie 67%¹⁰ kandydatów otrzymało certyfikat w 2016 r., oraz dla Luksemburga, gdzie jedynie 35% kandydatów dotrwało do końca procesu i otrzymało certyfikat (Houot, 2016).

Takie dane nie są dostępne w innych krajach, co oczywiście stawia pod znakiem zapytania to, jak uwzględnić w analizach liczbę kandydatów, którzy nie uzyskali certyfikatu. Rozważono dwie możliwości:

1) Opierać się na danych z Francji i Luksemburga i przełożyć je na prognozę popytu

⁷ https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uae_grad01&lang=en

⁸ Tu i poniżej należy czytać: w Szwajcarii, w 2016 r., 0,6% spośród kwalifikacji zawodowych i szkolnictwa wyższego zostało uzyskanych drogą walidacji.

⁹ Źródło: Eurostat https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uae_grad01&lang=en, patrz kategorie wiekowe *age class*.

¹⁰ Obliczenie: $23\ 337/34\ 853 \times 100 = 67,07\%$. Podobne obliczenie dotyczy Luksemburga.

w Polsce;

- 2) Opierać się na średniej zdawalności egzaminów w Polsce, według danych z systemu oświaty.

Żadne z powyższych rozwiązań nie jest idealne, jednak nieuwzględnienie zdawalności (tak można by ową statystykę nazwać) stanowiłoby duży brak dla analizy popytu na walidację, gdyż zostałaby on stanowczo niedoszacowany.

Jak wynika z raportów Cedefopu, relatywnie niska stopa zdawalności drogą walidacji we Francji oraz Luksemburgu wynika głównie z negatywnej decyzji komisji asesorów. Jest to o tyle zaskakujące, że w danych krajach (jak i w Polsce zresztą) zdawalność egzaminów w szkołach średnich i wyższych wynosi – średnio i zależnie od szkoły oraz egzaminu – między 75% a 95%¹¹. Wynika z tego, że asesory walidacyjni częściej niż komisje egzaminacyjne podejmują decyzje negatywne.

Jednym z możliwych wytłumaczeń częstszego niepowodzenia kandydatów podczas walidacji może być to, że osoby te są mniej przygotowane do weryfikacji swoich kompetencji niż uczniowie są przygotowani do egzaminów, np. matury. Dodatkowym czynnikiem wpływającym na decyzje asesorów podczas walidacji – efektem asesora – jest oczekiwanie, że kandydat na walidację powiąże swoje doświadczenie z wymaganymi efektami uczenia się w sposób koherentny i kompletny (Cortessis, 2013). Nie każdy jednak potrafi umiejętnie wypowiedzieć się na temat tego, co potrafi zrobić w kontekście zawodowym. Ponadto w wielu przypadkach walidacja jest tylko częściowa i kończy się potwierdzeniem części efektów uczenia się określonych dla danej kwalifikacji. Dotyczy to 21% kandydatów we Francji i 14% w Luksemburgu¹². Kandydaci ci nie otrzymują certyfikatu, lecz mogą dokończyć walidację i otrzymać certyfikat w późniejszym terminie, po uzupełnieniu procesu.

Istnieją więc różnice między walidacją a egzaminami. W związku z tym, poniższe prognozy zostały oparte o dane bardziej zbliżone do specyfiki walidacji efektów uczenia się.

1.3. Scenariusze popytu na walidację w Polsce

Na podstawie powyższych zestawień, zarysowano trzy scenariusze popytu dla walidacji w Polsce (Rysunek 2).

¹¹ Źródła: <https://www.education.gouv.fr/resultats-de-la-session-de-juin-du-baccalaureat-2017-9077> oraz <https://gouvernement.lu/dam-assets/fr/actualites/communiqués/2017/07-juillet/10-resultats-examen/Resultats-examens-2017-juillet.pdf>

¹² Źródło: <https://epale.ec.europa.eu/en/node/29911>



Rysunek 2. Scenariusze popytu na walidację w Polsce, proporcjonalnie do całkowitej liczby wydanych certyfikatów.

Źródło: opracowanie własne.

Powyższy rysunek ilustruje trzy scenariusze popytu na walidację w Polsce. Każdy z nich opiera się na dwóch elementach:

1. stosunek liczby certyfikatów nadanych drogą walidacji do ogólnej liczby nadanych certyfikatów w danych krajach. W wyniku obliczeń przedstawionych w części analizy (patrz Rysunek 2) otrzymujemy:
 - scenariusz niskiego popytu (szwajcarski), według którego 0,6% kwalifikacji zostało uzyskanych drogą walidacji;
 - scenariusz średniego popytu (francusko-luksemburski), według którego średnio 2,1% kwalifikacji zostało uzyskanych drogą walidacji;
 - scenariusz wysokiego popytu (łotewski), według którego 6,5% kwalifikacji zostało uzyskanych drogą walidacji.
2. współczynnik zdawalności, o którym wspomniano na poprzedniej stronie i który wynosi 1,96. Najpierw obliczono średnią stopę certyfikowania we Francji oraz Luksemburgu, skąd dostępne są odpowiednie dane: $(35+67) / 2 = 51\%$; po czym na tej podstawie obliczono współczynnik liczby nadanych certyfikatów w stosunku do liczby kandydatów: $100/51 = 1,96$.

Dla przypomnienia, rolą współczynnika zdawalności jest uwzględnienie różnicy między liczbą kandydatów przystępujących do walidacji a liczbą kandydatów, którzy odnieśli sukces i otrzymali certyfikat. Celem jest oszacowanie tego, ile można spodziewać się kandydatów, a nie tylko nadanych certyfikatów. Przyjęto ten sam współczynnik zdawalności dla wszystkich trzech scenariuszy.

1.3.1. Scenariusz niskiego popytu (szwajcarski)

Niski popyt na walidację w Szwajcarii można wytłumaczyć m.in. niską liczbą kwalifikacji możliwych do nabycia drogą walidacji – jedynie 14. Dla porównania we Francji jest ich ponad

9000, a w Polsce 45 (stan na 30 czerwca 2020 r.), przy czym 303 nowe kwalifikacje oczekują na włączenie do rejestru kwalifikacji. Scenariusz niskiego popytu obliczono następująco:

$$\underbrace{(\text{Liczba nadanych certyfikatów w Polsce} \times 0,6\%)}_{\text{(Liczba nadanych certyfikatów drogą walidacji)}} \times 1,96 = \text{Prognozowana liczba kandydatów na walidację}$$

1.3.2. Scenariusz średniego popytu (francusko-luksemburski)

Oba kraje charakteryzują się długim doświadczeniem w zakresie walidacji, dzięki której można nabyć dowolną kwalifikację zawodową zapisaną w krajowym rejestrze kwalifikacji, przy czym koszty procesu są w dużej mierze pokryte przez pracodawców oraz państwowe fundusze. Scenariusz ten ma szansę sprawdzić się w Polsce, jeżeli drogą walidacji efektów uczenia się będzie można uzyskać większość kwalifikacji zawodowych wpisanych w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji (ZRK), oraz gdy kwalifikacje rynkowe zaczną być rozpoznawalne. Scenariusz średni obliczono następująco: *liczba nadanych certyfikatów w Polsce* $\times 2,1\% \times 1,96$. Przy czym liczba 2,1% wynika z obliczenia średniej proporcji otrzymanych certyfikatów drogą walidacji we Francji i Luksemburgu: $(1,7 + 2,5) / 2 = 2,1$.

1.3.3. Scenariusz wysokiego popytu (łotewski)

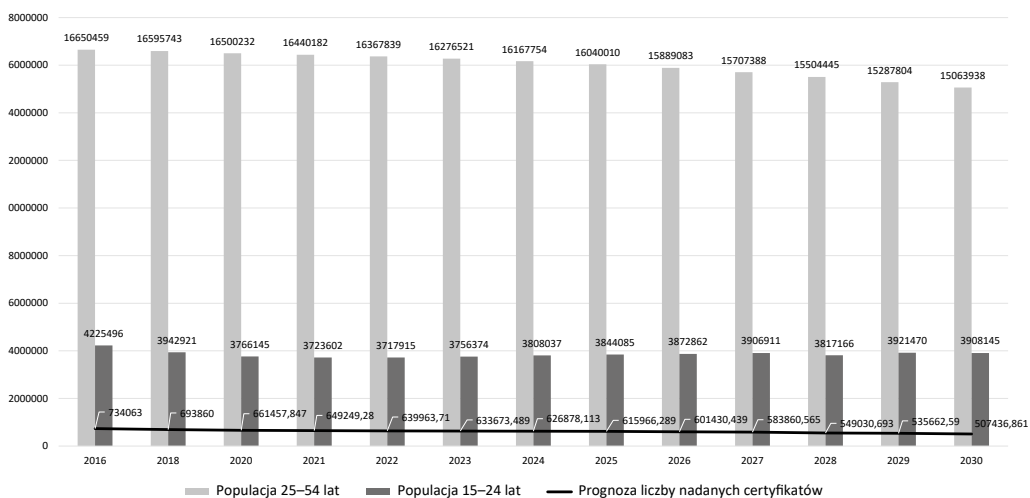
W Łotwie w latach 2011–2017 47% kwalifikacji zawodowych otrzymanych drogą walidacji zostało nabytych na podstawie wymagań pracodawcy – są to przeważnie przypadki, w których zawód stał się regulowany, a jego praktyka wymaga posiadania certyfikatu (Leleja, 2019). Pracodawcy są zaangażowani w podnoszenie kwalifikacji pracowników, a pomagają w tym fundusze Unii Europejskiej i szereg projektów aktywizacji osób w sytuacji niestabilnej na rynku pracy. Czynniki te sprawiają, że walidacja prędko rozwija się w Łotwie.

Scenariusz wysoki ma szansę zrealizować się w Polsce, jeżeli rozwój systemu walidacji zostanie zintegrowany z usługami doradców zawodowych i zostanie precyzyjnie skierowany dla osób szczególnie potrzebujących aktywizacji na rynku pracy [bezrobotni, osoby bardzo nisko wykwalifikowane, rodzice po długim okresie przerwy zawodowej, osoby powyżej 45. roku życia, młodzież NEET (z ang. *Not in Employment, Education or Training*, czyli osoby w wieku od 15 do 29 lat niepracujące i nieuczące się), byli więźniowie]. Scenariusz wysokiego popytu obliczono następująco: *liczba nadanych certyfikatów w Polsce* $\times 6,5\% \times 1,96$.

1.4. Prognoza liczby nadanych certyfikatów w Polsce na lata 2020–2030

Polska, jak wiele krajów starego kontynentu, charakteryzuje się ujemnym przyrostem demograficznym. Choć polityka prospołeczna może w przyszłości przyczynić się zarówno do wzrostu liczby urodzeń, jak i zmniejszenia emigracji, efekty owej polityki na liczbę wydanych kwalifikacji będą mogły być widoczne dopiero po 2030 roku, gdy osoby urodzone

w latach 2018–2020 osiągną odpowiedni wiek. Co za tym idzie? Im mniejsza populacja, tym mniej jest nadawanych kwalifikacji rocznie.



Rysunek 3. Prognozowana liczba nadanych certyfikatów w Polsce na lata 2020–2030, w odniesieniu do prognozowanej populacji osób w wieku od 15 do 54 lat. Liczba wyrażona w jednostkach.

Źródło: opracowanie własne.

Powyższy wykres pokazuje prognozę liczby nadanych certyfikatów w odniesieniu do prognozy populacji, przy czym:

- źródłem danych dotyczących rozwoju populacji w wieku od 15 do 54 lat jest baza danych demograficznych GUS, w szczególności *Prognoza Ludności na lata 2014–2050*.
- liczba nadanych certyfikatów dla lat 2016 i 2018 została obliczona na podstawie istniejących danych Eurostatu¹³. Liczba ta, tak jak poprzednio wskazano (patrz Rysunek 1), stanowi sumę trzech kategorii statystycznych: szkolnictwo zawodowe (*Upper secondary vocational*), szkolnictwo ponadgimnazjalne – nie wyższe (*Post-secondary non tertiary education*) oraz szkolnictwo wyższe (*Tertiary education*).

Prognozowaną liczbę nadanych certyfikatów dla lat 2020–2030 obliczono proporcjonalnie do rozwoju demograficznego. Ze względu na to, że prognozowany jest niż demograficzny w danym okresie, dostosowano prognozę liczby nadanych certyfikatów rocznie.

Powiązanie populacji osób w wieku od 15 do 54 lat z liczbą wydanych certyfikatów w danym roku jest właściwie fundamentem, na którym opiera się prognoza wyżej przedstawionych trzech scenariuszy. Dostępne dane z 2016 i 2018 roku wskazują na pewną zależność między przyrostem populacji a liczbą wydanych certyfikatów w kraju, dzięki czemu można uzasadnić ich ekstrapolację do okresu 2020–2030.

Mając powyższe na uwadze, pozostaje uwzględnić czas włączenia nowych kwalifikacji rynkowych, czas upowszechniania walidacji w Polsce. Założono, że liczba kandydatów na walidację rośnie stopniowo, dążąc do realizacji ww. scenariuszy dopiero po pewnym okresie „rozruchu”.

¹³ https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uoe_grad01&lang=en

1.4.1. Ile zostało zarejestrowanych uczestników walidacji w Polsce w okresie od września 2017 r. do września 2020 r.?

Według informacji kwartalnych przesłanych przez instytucje certyfikujące Zintegrowanemu Rejestrowi Kwalifikacji od początku funkcjonowania pierwszej kwalifikacji rynkowej do III kwartału 2020 r. (okres od września 2017 r. do września 2020 r.) drogą walidacji zostało nadanych 849 certyfikatów.

W tym okresie instytucje certyfikujące uzyskały uprawnienia do nadawania 26 kwalifikacji rynkowych, przy czym dla co najmniej 17 z nich nie wydano żadnego certyfikatu. Przyczyny, dla których nie wydano żadnego certyfikatu dla tych kwalifikacji, mogą być różne. Dane kwalifikacje są nowe, funkcjonują w systemie, który jeszcze potrzebuje czasu na upowszechnienie, na rozruch. Koszty oraz prawo popytu i podaży na rynku usług rozwojowych także mogą mieć wpływ na popyt. Należy też liczyć się z brakiem zainteresowania niektórymi kwalifikacjami.

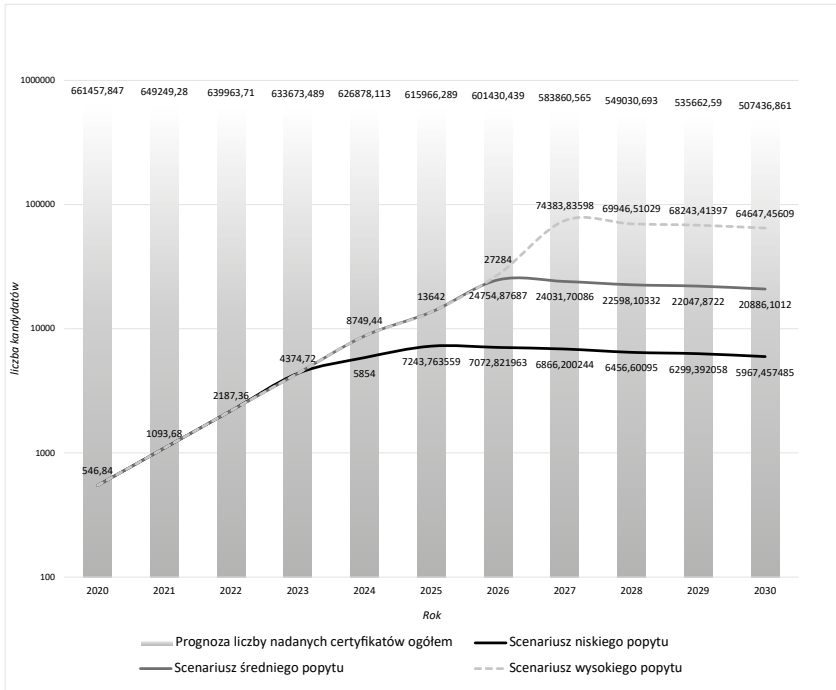
Założono jednak, że aktywność – w sensie nadawania certyfikatów – dla ww. 17 kwalifikacji jest tylko kwestią czasu. Istnieje bowiem wielkie prawdopodobieństwo, że w bliskiej przyszłości, dla tych kwalifikacji zostaną nadane certyfikaty.

Dlatego też przyjęto, że obliczenie średniej liczby nadanych certyfikatów dla pojedynczej kwalifikacji będzie opierało się na dziewięciu kwalifikacjach ($26 - 17 = 9$), dla których nadano certyfikaty w danym okresie.

Nadano 849 certyfikatów dla dziewięciu kwalifikacji. Otrzymano więc średnią liczbę 94 nadanych certyfikatów dla jednej kwalifikacji w okresie trzech lat. Odnosząc tę liczbę do jednego roku, otrzymano średnią liczbę 31 nadanych certyfikatów rocznie dla każdej z kwalifikacji.

Oczywiście, średnia nie jest idealnym wskaźnikiem. Dla niektórych kwalifikacji zostało nadanych aż 112 kwalifikacji rocznie, a dla innych trzy. Niemniej model ten pozwala na określenie pewnej skali, tendencji.

1.4.2. Prognoza liczby kandydatów na walidację w latach 2020–2030



Rysunek 4. Prognoza liczby kandydatów na walidację – scenariusze wyrażone stopniowo (skala logarytmiczna).

Źródło: opracowanie własne.

Powyższy wykres pokazuje, ilu można spodziewać się kandydatów na walidację w Polsce w latach 2020–2030, stosując perspektywę stopniowego rozwoju systemu i równego dostępu. Scenariusze przedstawione na Rysunku 2 zostały obliczone i przedstawione na tle liczby nadanych certyfikatów w Polsce ogółem. Liczby są wyrażane w jednostkach i należy czytać np.:

- w 2023 r. można spodziewać się 4375 kandydatów na walidację w Polsce,
- w 2027 r. należy spodziewać się 6866 kandydatów według scenariusza niskiego popytu, a 24 032 kandydatów według scenariusza średniego popytu.

Przedstawione liczby są obliczeniami własnymi, uzyskanymi przy uwzględnieniu m.in. czasu potrzebnego do włączenia nowych kwalifikacji rynkowych do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji (czyli od kilku miesięcy do półtora roku) oraz na liczby kwalifikacji aktualnie funkcjonujących. Dla lat 2020–2023 założono, że liczba kandydatów na walidację będzie rosła podwójnie co roku, począwszy od sytuacji w 2020 r., gdy dziewięć kwalifikacji nadało certyfikaty drogą walidacji ($9 \times 31 \times 1.96 = 546,84$, przy czym zaokrąglono liczbę do 547). Od roku 2024 założono realizację scenariuszy popytu (opisane w punkcie 1.4).

Model nie jest doskonały i zawiera nieścisłości ze względu na charakter prognostyczny. Należy czytać wykres w kategoriach przybliżenia, a nie dokładnego obliczenia. Wszystkie

ww. założenia są podatne na takie zjawiska jak np. pandemia. Niemniej prognoza pozwala na przybliżenie skali popytu na walidację.

Część 2: Wysokość opłat za walidację w Polsce

2.1. Opłaty ponoszone przez prognozowaną pulę kandydatów

Każda dorosła osoba korzystająca z usługi rozwojowej czy to w formie szkolenia, kształcenia, czy krótszych warsztatów bądź seminariów, ponosi koszty różnego rodzaju: opłata za usługę, koszt wyżywienia, dojazdu, sprzętu i in. W przypadku dłuższych szkoleń lub kształcenia (np. podyplomowego) może się to dodatkowo wiązać z rezygnacją z pracy na rzecz uczenia się lub obniżonym wymiarem etatu pracy, a co za tym idzie z mniejszymi dochodami.

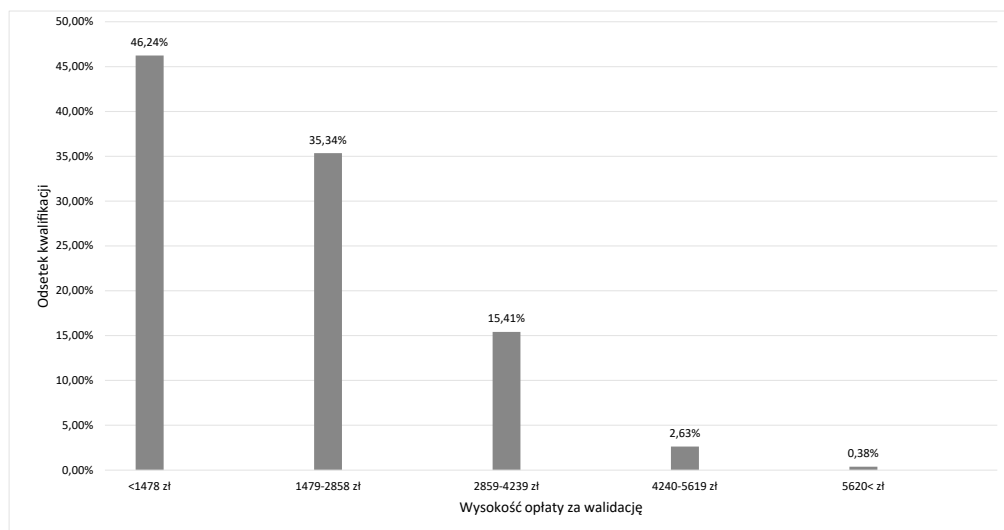
W przypadku walidacji w Polsce głównym kosztem dla uczestników jest opłata za usługę. W większości przypadków proces jest zaplanowany, tak aby weryfikacja kandydata trwała nie więcej niż kilka godzin, w związku z czym niniejsza analiza kosztów walidacji nie obejmuje kwestii dojazdu, diety, indywidualnego wyposażenia, których koszty z założenia są ponoszone przez kandydata.

2.1.1. Ile wynosi średnia opłata za walidację?

Informacje o opłatach wymaganych przez instytucje certyfikujące uzyskano z dwóch źródeł: wnioski o włączenie kwalifikacji składane w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji (kwota szacunkowa), w których jedna z podanych informacji dotyczy szacunkowego kosztu walidacji, oraz strony internetowej instytucji certyfikujących (informacja ta stanowi już ofertę). W niektórych przypadkach jednak informacja o kosztach nie została wpisana we wniosku o włączenie kwalifikacji rynkowej ani nie została umieszczona na stronie internetowej instytucji certyfikującej. Ponadto doświadczenie podmiotu prowadzącego Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji pokazało, że może nastąpić różnica między kosztem walidacji deklarowanym we wniosku o włączenie kwalifikacji rynkowej a kosztem faktycznym, ogłoszonym na stronie internetowej instytucji certyfikującej już po tym, jak kwalifikacja uzyskała status funkcjonującej.

Różnicę tę przeanalizowano dla 15 kwalifikacji, dzięki czemu opracowano współczynnik wzrostu kosztu kwalifikacji. W związku z tym analiza opłat wymagała ekstrapolacji, aby mieć wartość prognostyczną.

Obraz sytuacji prezentuje poniższy wykres (Rysunek 5), który opiera się na danych z 266 opisów kwalifikacji i pokazuje proporcje kwalifikacji według opłat za walidację.



Rysunek 5. Dystrybucja kosztów walidacji deklarowanych w opisach kwalifikacji, wyrażona w procentach kwalifikacji według kosztu¹⁴.

Źródło: opracowanie własne.

Można zauważyć, że dla 46% z nich, szacowany koszt usługi walidacji wynosi poniżej 1478 zł. To jest zachęcające, jednak warto podkreślić, że większość opłat za usługi walidacji mieści się w przedziale od 1479 zł do 4239 zł (50,75%), przy czym 3% usług kosztuje powyżej 4240 zł.

Dystrybucja kosztów uzyskania kwalifikacji charakteryzuje się poniższymi tendencjami centralnymi:

Tabela 1

Tendencje centralne dystrybucji kosztów walidacji, wyrażone w zł

	Koszty według opisów kwalifikacji	Koszty po uwzględnieniu współczynnika wzrostu
Średnia	1 776,47 zł	2 366,91 zł
Mediana	1 500,00 zł	1 920,00 zł
Odchylenie standardowe	1 189,80 zł	1 438,58 zł
Błąd standardowy	72,95 zł	88,21 zł

¹⁴ Przykładowo należy czytać: dla 35,34% kwalifikacji spośród puli 266, opłata za walidację wynosi między 1479,00 zł a 2858,00 zł.

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie próby 266 opisów kwalifikacji i przy uwzględnieniu wzrostu kosztów uzyskania kwalifikacji obliczono, że kandydat średnio zapłaci 2366,91 zł za przystąpienie do walidacji w 2020 r.

Jak widać margines błędu prognozy wynosi 88,21 zł, co jest stosunkowo małą różnicą. To oznacza, że nawet przy większych niż przewidziane w powyższej analizie różnicach między szacunkami a ofertą można przyjąć, że zarysowany obraz dystrybucji kosztów walidacji jest trafny.

2.1.2. Czy koszty mogą stanowić barierę do uczestniczenia w walidacji?

Choć nie znaleziono¹⁵ danych statystycznych ilustrujących, ilu kandydatów rezygnuje z podejścia do walidacji z powodu wysokich kosztów, analizy jakościowe przedstawione w poszczególnych raportach Europejskiego Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (Cedefop, 2016) oraz Komisji Europejskiej (European Commission, 2016) wyraźnie podkreślają, że koszt walidacji efektów uczenia się stanowi barierę szczególnie dla osób w sytuacji zagrożenia na rynku pracy, posiadających niskie kwalifikacje i bezrobotnych, które mają mniejsze szanse na skorzystanie z walidacji bez wsparcia finansowego. Osoby zainteresowane uznawaniem osiągnięć i uzyskaniem kwalifikacji – szczególnie młodzi dorośli poniżej 26 lat ze względu na ich sytuację finansową – zwracają uwagę na koszty tej usługi zgodnie z zasadami rynkowymi popytu i podaży. Według tej zasady: to, co drogie jest rzadziej nabywane niż to, co tanie.

Pod tym względem walidacja w Polsce nie różni się od innych usług rozwojowych, takich jak szkolenia i kursy. Na rynku usług rozwojowych, tak jak na innych rynkach, są uprzywilejowane osoby o wysokim kapitale finansowym (majątek, oszczędności), kulturowym (wykształcenie i *habitus*) i społecznym (znajomość systemu kształcenia, rozwinięte strategie pozyskiwania informacji oraz strategiczny wybór orientacji szkolnej), ze względu na ułatwiony dostęp do usług prywatnych i kosztownych (Bourdieu i Passeron, 1970; Dranelants i Ballatore, 2014). W związku z powyższym, wiele wskazuje na to, że koszty walidacji będą stanowiły barierę dla osób zainteresowanych uzyskaniem kwalifikacji także i w Polsce.

Część 3: Wartość inwestycji w walidację

Koszty mogą stanowić barierę w przystąpieniu do walidacji, ale nie dla wszystkich. Biorąc pod uwagę to, że nie każdy kandydat będzie potrzebował wsparcia finansowego i że budżet państwa jest ograniczony, warto rozszerzyć pojęcie równego dostępu do walidacji o wymiar sprawiedliwości społecznej (ang. *social equity*). Sprawiedliwość społeczna jest tu rozumiana jako dążenie do wyrównania szans osób indywidualnych, dzięki proaktywnemu przeciwdziałaniu barierom i skutkom nierówności społecznych lub ekonomicznych (UNESCO, 2017).

Za praktyczne przykłady sprawiedliwości społecznej w takim rozumieniu mogą posłużyć rozwiązania stosowane w krajach cytowanych w niniejszym artykule, w których finansowo wspierane są w szczególności osoby zagrożone na rynku pracy, nisko wykwalifikowane, które mogłyby skorzystać na uzyskaniu wyższej kwalifikacji.

¹⁵ Zgodnie z wiedzą autora, takie dane nie istnieją. Niemniej na barierę finansową wskazują doświadczenia interesariuszy oraz raporty Komisji Europejskiej i Cedefop.

3.1 Mechanizmy finansowania

W większości krajów wdrażających walidację efektów uczenia się koszty procesu są w dużej części pokryte przez fundusze publiczne.

3.1.1. Francja

Całkowity koszt walidacji we Francji (koszty administracyjne, doradztwo, weryfikacja oraz certyfikowanie) wynosi średnio między 850 a 7000 euro na kandydata. Większość jest pokryta przez:

- państwowe oraz regionalne służby zatrudnienia (m.in. *Pôle Emploi*), które prowadzą centra informacyjne i udzielają wsparcia finansowego oraz doradztwa dla kandydatów;
- fundusze dla rozwoju zawodowego (OPCA – *Organismes paritaires collecteurs agréés*), które są finansowane przez obowiązkowe składki¹⁶ firm prywatnych i wspierają rozwój pracowników;
- firmy, które finansują niektóre projekty rozwojowe.

Ponadto walidacja jest wpisana w wiele projektów szerokiej skali, takich jak np. plan „500 000 szkoleń”, w ramach którego państwo, we współpracy ze służbami zatrudnienia, zainicjowało w 2016 r. eksperyment, którego celem było umożliwienie skorzystania z walidacji efektów uczenia się 10 000 osobom, w celu uzyskania kwalifikacji i znalezienia pracy. Z punktu widzenia użytkownika większość kosztów jest więc pokrytych. Dla grup wyznaczonych jako priorytetowe (np. osoby bezrobotne) proces jest bezpłatny.

3.1.2. Luksemburg

W Luksemburgu kandydaci są zobowiązani uiścić jedynie zryczałtowane opłaty administracyjne. W przypadku procesu nadzorowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, Dzieci i Młodzieży przy składaniu wniosku o przystąpienie do walidacji wymagana jest opłata administracyjna w wysokości 25 euro, przy czym doradztwo jest bezpłatne. Koszty mogą jednak różnić się, zależnie od instytucji certyfikującej. Na przykład w *Luxemburg Lifelong Learning Center* opłata za walidację wynosi 150 euro.

3.1.3. Łotwa

W systemie łotewskim indywidualny użytkownik pokrywa opłaty związane z walidacją. Mogą one wynosić od 192,75 do 404,37 euro. Jednak publiczne finansowanie lub fundusze prywatne (np. pracodawca, organizacja branżowa) mogą zostać wykorzystane do zwolnienia z opłat niektórych osób lub grup społecznych (np. osób bezrobotnych).

3.1.4. Szwajcaria

Na poziomie krajowym oszacowano, że średni koszt prowadzenia procesu walidacji przez instytucje certyfikujące wynosi między 4000 a 7000 franków szwajcarskich. Jednak, decydując się na przystąpienie do walidacji, kandydat uiszcza tylko ułamek tej kwoty. Podstawowy wydatek stanowi opłata rejestracyjna w wysokości 90 franków (ok. 340 zł). Reszta

¹⁶ We Francji każda firma prywatna podlega obowiązkowi finansowania rozwoju zawodowego. Obowiązkowa składka jest obliczana w zależności od wielkości firmy i wysokości wynagrodzeń: 0,55% wynagrodzenia dla firm zatrudniających mniej niż 11 pracowników, 1% dla firm zatrudniających 11 lub więcej pracowników (lub 0,8% dla firm, które wewnątrznie zarządzają szkoleniami pracowników). Środki są zbierane przez OPCA.

opłat zależy m.in. od kantonu zamieszkania kandydata, od uzupełniających szkoleń, które musi odbyć, oraz od tego, czy posiada jakikolwiek dyplom.

W kantonie Zurych wszystkie etapy walidacji są bezpłatne dla osób, które nie posiadają kwalifikacji na poziomie szkoły średniej II stopnia. Jeżeli okaże się, że są potrzebne dodatkowe szkolenia, są one finansowane ze środków państwowych do wysokości 50% kwoty.

3.2 Sprawiedliwy dostęp do walidacji a inwestycja w kapitał ludzki

Mechanizmy finansowania ze środków publicznych wdrożone w ww. krajach wskazują nie tyle na równy dostęp do walidacji, ile na jego sprawiedliwy charakter. Zapewnienie sprawiedliwego dostępu do walidacji wiąże się jednak – rzecz jasna – z publiczną inwestycją.

Wiele badań wskazuje na wielowymiarowe korzyści z dofinansowania przez państwo usług rozwojowych, w tym walidacji. Ich dostępność wpływa nie tylko na potencjalną poprawę dobrobytu jednej osoby, ale w większej skali także na:

- polepszenie samopoczucia i satysfakcji z życia – zdrowie psychiczne jest tak samo ważne jak zdrowie fizyczne. Według Ricardo Sabatesa i Cathie Hammond (2008) posiadanie wyższych kwalifikacji wiąże się z większym szczęściem, satysfakcją z życia, poczuciem własnej wartości, poczuciem skuteczności i zmniejszonym ryzykiem depresji;
- zdrowie – osoby zintegrowane społecznie i pracujące rzadziej potrzebują konsultacji z lekarzem, częściej podejmują lepsze zdrowotnie decyzje, co pozwala unikać kosztownych dla państwa ciężkich terapii (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016);
- zmniejszenie przestępczości – osoby aktywne zawodowo i stabilne na rynku pracy popełniają mniej przestępstw.

Zwrot z inwestycji ma charakter nie tylko społeczny, lecz także ekonomiczny. Badacze ze szwajcarskiego Uniwersytetu Nauk Stosowanych w Bernie (Fritschi, Oesch i Jann, 2009) podjęli próbę oszacowania, ile można by zaoszczędzić, gdyby osoba bez wykształcenia miała uzyskać kwalifikację zawodową. Autor tego opracowania doszedł do wniosku, że osoby czynne zawodowo bez dyplomu zarabiają średnio prawie 13 286 euro (15 600 franków szwajcarskich) rocznie mniej, niż osoby posiadające tytuł zawodowy. Okazało się, że systematyczna integracja na rynku pracy defaworyzowanych grup społecznych – w tym osób, które nie ukończyły wstępnego szkolenia zawodowego – umożliwiła uzyskanie oszczędności w budżecie świadczeń socjalnych w wysokości 15 335 euro (18 000 franków szwajcarskich) rocznie na osobę.

Warto także podkreślić, że wydatek taki jak opłata za walidację jest jednorazowy, podczas gdy świadczenia socjalne najczęściej są wieloletnie. Ponadto, osoba więcej zarabiająca płaci więcej podatków, co stanowi kluczowy trwały dochód dla skarbu państwa.

Wnioski

Wartość zaproponowanej prognozy pozostaje do sprawdzenia. Można np. wrócić do niej w 2023 r., porównać ją z danymi, które wówczas będą dostępne i ewentualnie ją zaktualizować. Niemniej analiza doświadczeń innych krajów pokazała, że popyt na walidację nie przekracza pewnego progu. Nawet w krajach takich jak Francja i Luksemburg, gdzie walidacja jest ogólnodostępna, w większości bezpłatna dla kandydata i dostępna dla wszystkich kwalifikacji zawodowych, popyt na nią nie reprezentuje więcej niż około 2,1% liczby nadanych certyfikatów rocznie (patrz Rysunek 1 oraz Rysunek 2). Jak wskazano na

początku jest to ściśle związane z zamysłem procesu i z motywatorami, które sprawiają, że osoby decydują się na przystąpienie do walidacji lub nie.

Wniosek ten narzuca kolejne pytanie: jaki to ma wpływ na założenie samofinansowania się systemu walidacji w Polsce? Mechanizmy finansowania zaprezentowane w części trzeciej mogą stanowić inspirację w tym zakresie.

Patrząc w przyszłość – mając na uwadze prognozę liczby kandydatów na walidację oraz wysokość opłat za udział w procesie – można skutecznie zaplanować inwestycję w przyszłość kapitału ludzkiego. Aby spełniać swoją włączającą funkcję, polityka finansowania walidacji powinna dotyczyć przede wszystkim:

- NEET, czyli osób w wieku od 15 do 29 lat niepracujących i nieuczących się. Szacuje się, że ok. 200 tys. młodych niepracujących i nieuczących się poszukuje pracy w Polsce (Smoter, 2019),
- osób bezrobotnych,
- osób z kwalifikacjami poniżej poziomu trzeciego Polskiej Ramy Kwalifikacji,
- osób o dochodzie mniejszym niż kwota bazowa,
- wolontariuszy działających w organizacjach pozarządowych.

Zapewniając dostęp do walidacji, a szczególnie do wsparcia doradcy dla tych grup, można przyczynić się do wyrównania szans na sukces na rynku pracy, zwiększenia motywacji oraz indywidualnego poczucia osiągnięcia. Co z kolei umożliwi zainicjowanie ciągu pozytywnych reakcji.

Bibliografia

- Bacia, E. i in. (2013). *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Bourdieu, P. i Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Ed. de minuit.
- Cedefop, European Commission, ICF (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Final Synthesis Report*.
- Cedefop, European Commission, ICF (2016). *Funding validation. A thematic report for the 2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office.
- Cortessis, S. (2013). *Exercer un jugement professionnel sur les acquis de l'expérience: le parcours initiatique d'un jury de validation*. Zürich: Séismo.
- Draelants, H. i Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 186, 115–142.
- Drobny, P. (2014). Europejski system walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego – mechanizm tworzenia kapitału ludzkiego czy biurokratycznego? *Unia Europejska.pl*, 6(229), 25–31.
- European Commission (2016). *Study on Obstacles to Recognition of Skills and Qualifications, Final report*. Brussels.
- Fritschi T., Oesch, T. i Jann, B. (2009): *Gesellschaftliche Kosten der Ausbildungslosigkeit in der Schweiz*. Bern: BASS., cytowany w Salini, D., Weber Guisan, S. i Tsandev, E. (2019). *European inventory on validation of nonformal and informal learning 2018 update: Switzerland*.
- Gmaj, I. i in. (2016). *Walidacja – nowe możliwości zdobywania kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Houot, I. (2016). *La Validation des Acquis de l'Expérience au Luxembourg*. EPALE.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. i Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resources development* (6th ed.). London, UK: Butterworth-Heinemann.
- Lárusdóttir, F. M. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Iceland*.

- Leleja, D. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Latvia*.
- Lewicki, J. (2016). Nowe wyzwania walidacji w polskich uczelniach – potwierdzanie efektów uczenia się osiągniętych poza szkolnictwem wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(47), 145–162. [DOI: 10.14746/nisw.2016.1.5]
- Mathou, C. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: France*.
- Morand-Aymon, B. (2004). *Les effets de la reconnaissance et de la validation des acquis de la formation et de la qualification sur les publics «non qualifiés»*. Rapport de synthèse. Genève: Office pour l'orientation la formation professionnelle et continue.
- Murphy, I. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Ireland*.
- OECD (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.
- Personnaz, E., Qintero, N. i Séchaud, F. (2005). Parcours de VAE, des itinéraires complexes, longs, à l'issue incertaine. *Bref Céreq*, 224, s. 1–3.
- PWC (2019). *Analiza kosztów funkcjonowania ZSK w ministerstwach oraz potrzeb ministrów właściwych i ministra koordynatora dotyczących zapewnienia odpowiedniego funkcjonowania ZSK* [Raport niepublikowany] Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pinte, G., Le Squire, R. i Fischer-Lokou, J. (2008). Les facteurs de motivation et de démotivation dans le processus des acquis de l'expérience (VAE). *Carriérologie*, 11, 3–4, 453–465.
- Rada Unii Europejskiej (2012). Zalecenie Rady z 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej*, C 398, 22.12.2012.
- Sabates, R. i Hammond, C. (2008). *The Impact of Lifelong Learning on Happiness and Well-being*. London, Institute of Education.
- Scott, D. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: United Kingdom–Scotland*.
- Smoter, M. (2019). *Nie uczą się i nie pracują. Czy stanowią wyzwanie dla polityki publicznej?* IBS Policy Paper: Instytut Badań Strukturalnych.
- Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.). Załącznik do uchwały nr 8 Rady Ministrów z dnia 14 lutego 2017 r., M. P. poz. 260.
- Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2020. Załącznik do uchwały nr 61 Rady Ministrów z dnia 26 marca 2013 r., M. P. poz. 378.
- Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.). Załącznik do uchwały nr 8 Rady Ministrów z dnia 14 lutego 2017 r., M. P. poz. 260.
- Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2020. Załącznik do uchwały nr 61 Rady Ministrów z dnia 26 marca 2013 r., M. P. poz. 378.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2016). *Third Global Report on Adult Learning and Education: The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and the Labour Market; and Social, Civic and Community Life*. Hamburg.
- UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris.
- United Nations (2015). General Assembly Resolution A/RES/70/1. *Transforming Our World, the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Szyling, G. (2016). Koncepcja walidacji efektów uczenia się: obszary pedagogicznych redukcji i ich (nie) zamierzonych skutków. *Rocznik Andragogiczny*, 23, 169–189.
- Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 – część ogólna. Załącznik do uchwały nr 12/2019 Rady Ministrów z dnia 25 stycznia 2019 r.

Źródła internetowe

Dane: <https://www.education.gouv.fr/resultats-de-la-session-de-juin-du-baccalaureat-2017-9077>

Dane: <https://gouvernement.lu/dam-assets/fr/actualites/communiqués/2017/07-juillet/10-resultats-examen/Resultats-examens-2017-juillet.pdf>

Eurostat: <http://demografia.stat.gov.pl/bazademografia/Prognoza.aspx>

Eurostat: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uae_grad01&lang=en

Eurostat: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uoe_grad01&lang=en

Francuski rejestr kwalifikacji: https://www.francecompetences.fr/recherche_certificationprofessionnelle/

Luksemburski rejestr kwalifikacji: <https://www.lifelong-learning.lu/Domaines/en>

Łotewski rejestr kwalifikacji: <https://www.latvijaskvalifikacijas.lv/en/find-qualifications/>

Szwajcarski rejestr kwalifikacji: <https://www.becc.admin.ch/becc/public/bvz/beruf/showAllActive>

Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji: <https://rejestr.kwalifikacje.gov.pl/>

Uniwersytety otwarte funkcjonujące przy polskich uczelniach – specyficzny wymiar edukacji ustawicznej i międzypokoleniowej

ANNA LESZCZYŃSKA-REJCHERT*

KINGA LISOWSKA**

Instytut Nauk Pedagogicznych, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn, Polska

Celem niniejszego artykułu było scharakteryzowanie edukacji ustawicznej i międzypokoleniowej realizowanej w ramach działalności 14 sformalizowanych uniwersytetów otwartych działających przy uczelniach w Polsce. Zastosowano jakościową metodę zbierania danych w postaci przeszukiwania źródeł wtórnych. Polskie uniwersytety otwarte są obecnie centrami edukacji otwartej oferującymi usługi edukacyjne adresowane do wszystkich grup wiekowych. Dzięki nim, chętne osoby, niezależnie od wykształcenia, pochodzenia, statusu majątkowego, wyznania, płci, mogą nabywać wiedzę oraz podwyższać kompetencje ogólne i zawodowe. Jest to niezwykle cenne w dobie dynamicznych przemian społecznych i demograficznych, które obligują również nasze społeczeństwo do intensyfikacji działań na rzecz realizacji idei *longlife learningu*.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja międzypokoleniowa, edukacja otwarta, edukacja ustawiczna, kształcenie ustawiczne, uniwersytety otwarte.

Open universities at Polish universities – a specific dimension of continuing and intergenerational education

The article analyses the functioning of 14 formalised open academies operating at universities in Poland. The qualitative method of data collection known as searching secondary sources was used. This method analyses documents produced by the surveyed institutions and their units. Open universities in Poland are currently the main centres of open education for people of different ages, regardless of their origin, economic status, religion, or gender, etc. Through such universities, children, youth and adults can improve and supplement their knowledge as well as improve their own general and professional competences. This is extremely valuable in an era of dynamic social and demographic change, which also obligates our society to step up its efforts to implement the concept of lifelong learning.

KEYWORDS: continuing education, intergenerational education, lifelong learning, open education, open universities.

*E-mail: anna.leszczynska@uwm.edu.pl

** E-mail: kinga.lisowska@uwm.edu.pl

ORCID: 0000-0001-5535-2730

ORCID: 0000-0002-8404-4363

© Instytut Badań Edukacyjnych

Wprowadzenie

We współczesnych naukach o wychowaniu uczenie się jest postrzegane jako proces trwający przez całe życie człowieka i realizowany zarówno w wymiarze formalnym, pozaformalnym, jak i nieformalnym (Kławsiuć-Zduńczyk, 2014). Początkowo, aż do końca lat 60. XX w. zwracano uwagę głównie na instytucjonalny aspekt kształcenia jednostek, które miały przyswajać wiedzę zgodnie z określonym programem nauczania, przede wszystkim dzięki podającym metodom kształcenia. Pod koniec lat 60. i na początku lat 70. XX w. nastąpiła paradygmatyczna zmiana w edukacji, w efekcie czego popularna stała się koncepcja kształcenia ustawicznego.

Kształcenie ustawiczne było przedmiotem analiz wielu myślicieli już wcześniej, m.in. Basil Yeaxlee pisał o tym w publikacji pt. *Lifelong Education* z 1929 r. Zgodnie z tą koncepcją promowano potrzebę podmiotowego podejścia do osoby uczącej się i zachowania jej autonomii (Yeaxlee, 1929, za: Kławsiuć-Zduńczyk, 2014). Robert Kidd, w trakcie II Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych pt. „Oświata dorosłych w zmieniającym się świecie” (Montreal, 1960), zarysował zasady kształcenia ustawicznego. W publikacjach natomiast wskazał trzy obszary kształcenia ustawicznego, tj. 1) w pionie (edukacja formalna); 2) w poziomie (edukacja pozaszkolna – pozaformalna i nieformalna); 3) w głąb (samokształcenie) (Kidd, 1966). W 1972 r. z inicjatywy UNESCO odbyła się tokijska Konferencja Oświaty Dorosłych, podczas której pierwszy raz użyto określeń „edukacja ustawiczna” i „edukacja permanentna”, a także zaprezentowano raport Edgara Faure’a pt. *Uczyć się, aby być* (Faure, 1972, za: Kławsiuć-Zduńczyk, 2014). O edukacji przez całe życie (*lifelong education*) napisano też w raporcie pt. *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* z 1996 r., opracowanym pod kierunkiem Jacques’a Delorsa. Eksponowano w nim m.in., że czas nauki trwa całe życie, a zadaniem edukacji jest wykształcić w każdej jednostce ludzkiej umiejętności uczenia się opartego na czterech filarach: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być (Delors, 1996, za: Kławsiuć-Zduńczyk, 2014). W 1996 r. OECD uznało edukację całożyciową za bardzo istotną. W latach 90. XX w. potrzeba uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*) była przedmiotem analiz w dokumentach Unii Europejskiej (jak: *Biała Księga. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa; Memorandum w sprawie uczenia się przez całe życie; Niebieska Księga Unii Europejskiej – Edukacja dla Europy*), jak i UNESCO oraz OECD (Kławsiuć-Zduńczyk, 2014). Komisja UNESCO m.in. nakłada na uniwersytety i inne wyższe uczelnie realizację różnorodnych form edukacji ustawicznej (Półturzycki, 2011). Z kolei Komisja Europejska w raporcie *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjająca włączeniu społecznemu. Europa 2020* podkreśliła potrzebę podejmowania działań na rzecz podnoszenia poziomu kwalifikacji i wykształcenia członków społeczeństw (co ma służyć m.in. rozwojowi gospodarki opartej na wiedzy, korzystającej z zasobów i przyjaznej środowisku), a tym samym konieczność kształcenia ustawicznego (Sobczak, 2018).

Przyjmuje się, że uczenie się przez całe życie obejmuje wszelkie formy uczenia się, w tym z codziennego doświadczania. Odbywa się nieustannie i jest naturalną czynnością życiową (Kławsiuć-Zduńczyk, 2014). Koncepcja uczenia się przez całe życie jest reinterpretowana, z uwagi na cel tej edukacji. Początkowo skupiano się na wzroście gospodarczym i walce z wykluczeniem społecznym, następnie na zmniejszeniu skali bezrobocia, obecnie podkreśla się potrzebę stworzenia równych szans dla wszystkich oraz zapewnienia integracji

i spójności społecznej, co ma służyć utrzymaniu tzw. społeczeństwa uczącego się (*learning society*). Takie społeczeństwo ma zagwarantować różne formy uczenia się wszystkim jego członkom przez całe życie (Kławsiuć-Zduńczyk, 2014; Sobczak, 2018).

Koncepcja uczenia się przez całe życie ściśle wiąże się z ideami integracji i edukacji międzypokoleniowej, które są eksponowane przez Unię Europejską (w 2012 r. ogłoszono Europejski Rok Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej). Edukacja międzypokoleniowa to wzajemne uczenie się różnych generacji wiekowych, która obejmuje: wspólne uczenie się; uczenie się od siebie wzajemnie; uczenie się o sobie wzajemnie; uczenie się przez kontakty i relacje międzypokoleniowe (Leszczyńska-Rejchert, 2014). Odbywa się w różnej przestrzeni społecznej, np. w środowisku rodzinnym, przyjacielskim, koleżeńskim, sąsiedzkim, na terenie zakładu pracy, w szkołach różnych szczebli. Jest realizowana w formie sformalizowanych i niesformalizowanych działań oraz spontanicznie lub systematycznie. Zdaniem Marleny Kilian edukacja międzypokoleniowa oznacza, że „ludzie różnych generacji razem się uczą” (Kilian, 2011, s. 97). Badaczka podkreśla też, że „celem edukacji międzypokoleniowej jest zawiązanie na drodze formalnych i intencjonalnych działań łączności między generacjami, najczęściej skrajnymi, z intencją czerpania obustronnych korzyści i wzajemnego ubogacania się, a w szerszym znaczeniu – wzmacniania rodzin i całych społeczności” (Kilian, 2011, s. 97). M. Kilian uważa, że z uwagi na kierunek międzypokoleniowej interakcji, międzypokoleniowe uczenie się obejmuje trzy podstawowe formy: „młodzi służą starszym”; „starsi służą młodym” oraz „młodzi i starsi służą wspólnie danej społeczności” (Kilian, 2011, s. 97).

Formą realizacji koncepcji edukacji ustawicznej i edukacji międzypokoleniowej jest obecnie edukacja otwarta, dostosowana do potrzeb i możliwości uczestników, zapewniająca im autonomię i ukierunkowująca na rozwijanie ich samodzielności i różnych form aktywności, przede wszystkim poprzez samokształcenie. Edukacja ta jest realizowana przez instytucje kształcenia wyższego oraz przez szkoły pomaturalne, średnie i zawodowe, które wykorzystują metodę nauczania zdalnego, przekazując wiedzę z użyciem radia, telewizji, filmów, nagrań i technik komputerowych (Półturzycki, 2012a). Uniwersytety otwarte (UO) istniejące przy wyższych uczelniach pełnią znaczącą rolę w systemie kształcenia otwartego. Początkowo ich formy edukacyjne adresowane były do dorosłych, obecnie – zwłaszcza polskie UO – oferują kształcenie dla wszystkich grup wiekowych, w tym zajęcia o charakterze międzypokoleniowym.

1. Uniwersytety otwarte na świecie i w Polsce – rys historyczny

Idea uniwersytetów otwartych (*open universities*) pojawiła się pod koniec lat 60. XX w. Zdaniem Józefa Półturzyckiego uczelnie te powstały jako wyraz „złagodzenia niezadowolenia studentów okazanego w czasie ruchów kontestacyjnych” (Półturzycki, 2012a, s. 1066). Kolejne przyczyny tworzenia UO to: „rozbudzona potrzeba kształcenia się, poczucie demokracji poprzez awans oświatowy, nienadążanie tradycyjnego systemu oświatowego za zmianami społecznymi i kulturalnymi” (Półturzycki, 2012a, s. 1066).

Najbardziej znana instytucja tego typu pod nazwą The Open University powstała 23 kwietnia 1969 r. w Milton Keynes w hrabstwie Buckinghamshire w Wielkiej Brytanii. W 1980 r. ten uniwersytet ukończyło 38,5 tys. studentów, a w 1990 r. – 100 tys. (The Open University, 2019). Absolwenci tej instytucji odznaczają się wysokimi kwalifikacjami. Dzięki systemowi kształcenia zdalnego gwarantuje się ukończenie kursów przygotowawczych

i kursów podstawowych. Uczelnia prowadzi badania naukowe w Instytucie Technologii Kształcenia (Pólturzycki, 2012b, s. 1067).

Pierwszy francuski UO utworzono 7 grudnia 1968 r. pod nazwą Uniwersytet Paryż VIII (Vincennes) i oferowano tu wyłącznie dorosłym kształcenie w trybie stacjonarnym, bez zdalnego nauczania. Większość studentów była w wieku od 25 do 60 l. i były to osoby pracujące. Zajęcia odbywały się w małych grupach, wieczorem i prowadził je nauczyciel akademicki, na podstawie elastycznego programu nauczania (Pólturzycki, 2012b).

W Stanach Zjednoczonych pierwszy UO powstał w formie eksperymentalnej w 1968 r. i przyjął nazwę The Community College of Vermont. Oficjalnie placówka rozpoczęła działalność od roku akademickiego 1971/1972. Instytucja zapewnia studia zdalne poprzez specjalne materiały dydaktyczne i wykłady za pośrednictwem telewizji i radia. Studenci mogą też spotykać się bezpośrednio z tutorami oraz uczestniczyć w dyskusjach, konsultacjach i seminariach. Do samokontroli efektów nauczania studenci wykorzystują poradniki i testy (Pólturzycki, 2012b). Obecnie koncepcja pracy tutorów z międzypokoleniowym gronem słuchaczy rozpowszechniana jest w większości UO funkcjonujących na świecie (Haresnape, Aiken i Wynn, 2022).

Uczelnie oferujące kształcenie otwarte pojawiły się w wielu innych krajach (Asgar i Satyanarayana, 2021). Pierwsze placówki tego typu powstały w różnych latach, np. w: Kanadzie (1969 r.), Hiszpanii (1973 r.), Izraelu (1973 r.), RFN (1974 r.), Nigerii (1975 r.), Japonii (1976 r.), Wenezueli (1978 r.), Indonezji (1983 r.), Holandii (1984 r.) (Pólturzycki, 2012). Najczęściej wzorowane są na brytyjskim The Open University (Frąckowiak, 2012), jak np. National Open University Nigeria (Adigun i Tella, 2021).

Pierwszą polską uczelnią oferującą kształcenie otwarte był Techniczny Uniwersytet Otwarty przy Akademii Górniczo-Hutniczej im. Stanisława Staszica w Krakowie, który założono w 1989 r. Obecnie jest ich 14. Większość polskich uniwersytetów otwartych początkowo realizowała różne formy edukacji na nieco innych zasadach niż zachodnioeuropejskie UO, gdyż oferowały one przede wszystkim zajęcia dodatkowe dla swoich uczestników, ukierunkowane na rozwój ich zainteresowań, pasji, zaspokajanie potrzeb poznawczych. Następnie ich program edukacyjny uległ rozszerzeniu. Obecnie upowszechniają wiedzę naukową oraz wspierają w doskonaleniu zawodowym. Niektóre polskie uczelnie prowadzą kursy dla dorosłych w ramach środków unijnych, nie określając tej formy kształcenia uniwersytetem otwartym (Frąckowiak, 2012).

2. Założenia metodologiczne badań własnych

Podjęta problematyka stanowi wycinek szerszych badań empirycznych z zakresu edukacji ustawicznej i międzypokoleniowej. W kolejnych latach zakłada się poszerzenie materiału badawczego odnoszącego się do działalności UO w Polsce oraz prowadzenie triangulacji – w postaci porównania wyników badań zgromadzonych za pośrednictwem przeszukiwania źródeł wtórnych z danymi pozyskanymi na podstawie wywiadów ze słuchaczami UO.

W badaniach posłużono się jakościową metodą zbierania danych w postaci przeszukiwania źródeł wtórnych, przyjmując za Krzysztofem Rubachą, że źródeł wtórnych można poszukiwać i można je przeszukiwać, a także analizować oraz interpretować ich zawartość (Rubacha, 2016). Stwierdzono również, że w źródłach, takich jak: rozporządzenia władz uczelni lub/i ich założycieli, statuty, koncepcje pracy i programy edukacyjne UO oraz im podległych jednostek, ulokowane są dane potrzebne do osiągnięcia celu badawczego, tzn.

scharakteryzowania edukacji ustawicznej i międzypokoleniowej realizowanej w ramach działalności 14 sformalizowanych UO w Polsce. K. Rubacha uważa również, że źródła wtórne, tzn. „zastane przez badacza zbiory danych, będące materialnymi śladami ludzkiej działalności” są tekstami, które mają przekaz (Rubacha, 2016, s. 160). W związku z tym wydobywane z nich dane także stanowią tekst, a ich analiza jest wówczas analizą tekstu. Ze względu na różnorodność i nieskończoność źródeł ich przekaz jest jawny (obserwowalny) i ukryty (nieobserwowalny) (Rubacha, 2016).

Postępowanie badawcze oparto na tezie, że działania edukacyjne prowadzone przez UO przy uczelniach w Polsce wpisują się w założenia koncepcji edukacji i uczenia się przez całe życie, a same UO stanowią obecnie główne centra kształcenia ustawicznego i edukacji międzypokoleniowej w Polsce. Natomiast decyzję o sposobie doboru jednostek analizy podjęto na podstawie głównego problemu badawczego: W jaki sposób organizowana i prowadzona jest edukacja ustawiczna i międzypokoleniowa w przestrzeni uniwersytetów otwartych w Polsce? W trakcie badań poszukiwano źródeł, które pomogą w identyfikacji podstawowych jednostek uniwersytetów oraz ich sposobów pracy, wykorzystywanych programów i metod kształcenia. Przyjęto warstwowy dobór jednostek (Rubacha, 2016) – zmienne umiejscowione w problemach badawczych występują w każdej jednostce, która po odnalezieniu zostaje poddana analizie. Za kontekst danych uznano informacje zawarte we właściwych źródłach wtórnych – wybranych do przeszukiwania i analizy. Również za K. Rubachą przyjęto sposób analizy danych jakościowych, polegający na „przekształcaniu tekstu z notatek terenowych w tekst w postaci teorii ugruntowanej”: redukcja danych; reprezentacja danych oraz weryfikacja danych (Rubacha, 2016, s. 259).

3. Działania edukacyjne polskich uniwersytetów otwartych – analiza źródeł wtórnych

Przy uczelniach w Polsce istnieje obecnie 14 OU¹ i większość z nich powstała w pierwszej połowie XXI w. Jedyne Techniczny Uniwersytet Otwarty przy Akademii Górniczo-Hutniczej im. Stanisława Staszica w Krakowie został utworzony wcześniej, tj. w 1989 r. Pierwszą placówką powołaną do życia po transformacji ustrojowej w Polsce jest Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego, który rozpoczął działalność w 2008 r. (Tabela 1).

Tabela 1

Wykaz UO przy uczelniach wyższych w Polsce

Nazwa instytucji	Data powstania	Miejsce	Nazwa skrócona
Techniczny Uniwersytet Otwarty Akademii Górniczo-Hutniczej im. Stanisława Staszica	1989	Kraków	TUOAGH
Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego	2008	Warszawa	UOUW
Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie	2009	Warszawa	UOUKSW

¹ Dane na dzień 1.01.2021.

Nazwa instytucji	Data powstania	Miejsce	Nazwa skrócona
Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Śląskiego	2009	Katowice	UOUŚ
Uniwersytet Otwarty Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego	2013	Warszawa	UOSGGW
Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach	2014	Siedlce	UOUPHS
Uniwersytet Otwarty Państwowej Wyższej Szkoły Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży	2015	Łomża	UOPWSIP
Uniwersytet Otwarty Politechniki Świętokrzyskiej	2015	Kielce	UOPŚ
Otwarty Uniwersytet Trzeciego Wieku Uniwersytetu Przyrodniczego we Wrocławiu	2016	Wrocław	OUTWUPW
Uniwersytet Otwarty Małopolskiej Uczelni Państwowej im. rtm. W. Pileckiego w Oświęcimiu	2016	Oświęcim	UOMUP
Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	2016	Poznań	UOUAM
Uniwersytet Otwarty Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II	2017	Lublin	UOKUL
Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu w Białymstoku	brak danych	Białystok	UOUB
Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Gdańskiego	brak danych	Gdańsk	UOUG

Źródło: opracowanie własne.

Podstawowym celem UO jest prowadzenie kształcenia otwartego, stwarzającego osobom w różnym wieku warunki do nabywania i uzupełniania wiedzy oraz podnoszenia kompetencji ogólnych i zawodowych. Zadania tych placówek sprowadzają się do:

- umożliwienia korzystania z dorobku naukowego i dydaktycznego ośrodków akademickich poprzez kursy, wykłady, warsztaty oraz inną działalność kulturalno-edukacyjną;
- zapewnienia zdobycia potwierdzonych kwalifikacji i uprawnień;
- kształcenia w zakresie wiedzy ogólnej i specjalistycznej, przyczyniających się do stymulowania twórczego rozwoju słuchaczy;
- propagowania najnowszych osiągnięć nauki, sztuki i techniki;
- wyrównywania szans edukacyjnych, szans na rynku pracy osób z różnych środowisk poprzez dostosowanie programów edukacyjnych do ich potrzeb.

Uczestnicy polskich UO podnoszą swoje kompetencje, spełniają aspiracje zawodowe, realizują pasje. Zajęcia prowadzą wykładowcy akademicki, specjaliści i eksperci związani z ośrodkami naukowymi, którzy zachęcają do samodzielnej nauki oraz brania odpowiedzialności za własną edukację. UO współpracują także z centrami nauki, innymi instytucjami oświatowymi, a także z placówkami kulturalnymi, przedsiębiorstwami oraz organizacjami

pozarządowymi działającymi w regionie. Wszystkie polskie UO w swoich misjach i celach podkreślają potrzebę wsparcia rozwoju środowiska lokalnego.

Specyficzna działalność polskich uczelni wyższych w zakresie edukacji nieformalnej odbywa się na podstawie potrzeby realizacji i upowszechniania idei edukacji przez całe życie. Jednym z filarów współczesnej wizji nowoczesnego społeczeństwa opartego na wiedzy jest porzucenie tradycyjnych ram oświaty i skupienie się na kształceniu ustawicznym. Istotną rolę w tym zakresie przypisuje się UO. Ich zaangażowanie w edukację międzypokoleniową staje się społeczną odpowiedzialnością oraz potrzebą działania na rzecz regionu i społeczeństwa lokalnego. U podstaw pracy placówek leżą wartości uniwersyteckie, wśród których można wymienić: prawdę, mądrość, dobro i rozwój ludzkiej osoby oraz wiedzę.

Zajęcia na UO realizowane są płatnie lub bezpłatnie z zastosowaniem nowoczesnych metod nauczania, najczęściej w niewielkich grupach, w godzinach popołudniowych lub/i w weekendy w systemie miesięcznym, kwartalnym lub półrocznym. Oferta edukacji dostosowana jest do potrzeb różnych grup wiekowych i służy usunięciu barier dostępu do wiedzy. W strukturach polskich UO działają różnego rodzaju jednostki edukacyjne skierowane do osób w każdym wieku lub do następujących grup wiekowych: 0–17; 18–59; 60+.

Programy edukacyjne dla najmłodszych wiekiem grup odbiorców są prowadzone w ramach działalności pięciu UO (Tabela 2).

Tabela 2

Działania edukacyjne UO skierowane do grupy 0–17 l.

Nazwa instytucji	Odbiorcy	Forma działania
UOUS	5–17 l.	Uniwersytet Śląski Dzieci „Unibot” Uniwersytet Śląski Młodzieży Uniwersyteckie Miasteczko Naukowe
UOUKSW	7–18 l.	Akademia Dzieci i Młodzieży
UOKUL	6–18 l.	uniwersyteckie spotkania Akademia Młodych Humanistów
UOUB	3–17 l.	kursy tematyczne kursy dziedzinowe
UOUG	3–6 l. 14–17 l.	Przedszkole Uniwersyteckie Uniwersyteckie Liceum Ogólnokształcące Poradnia logopedyczna

Źródło: opracowanie własne.

Najszerzą ofertę zajęć dla najmłodszych wiekiem proponuje UOUS. Instytucja ta od 2009 r. prowadzi Uniwersytet Śląski Dzieci, który należy od 2011 r. do stowarzyszenia The European Children's Universities Network EUCU.NET. Celem UŚD jest m.in. podejmowanie dialogu pomiędzy dziećmi a środowiskiem akademickim i naukowym. Zajęcia skierowane są do dzieci w wieku od 5 do 15 l. oraz dobierane tak, by każdy mógł rozwijać talenty i poszukiwać nowych zainteresowań. Ukazywane są korzyści wykształcenia uniwersyteckiego, drogi kształtowania intelektu oraz osiągnięcia sukcesów. Słuchacze poznają samych siebie,

rozwijają umiejętności językowe, nabywają sprawności sportowej oraz ruchowej. Oferta edukacyjna adresowana jest do następujących grup wiekowych: Poszukiwacze (5–6 l.); Odkrywczy (7–9 l.); Młodzi naukowcy (10–12 l.); Eksperci (13–15 l.). Równolegle realizowane są inne inicjatywy: chór „GIOIA”; Młoda Akademia Teatru i Tańca Flooreski; Laboratorium Ekspresji Dziecięcej – Modeling (Uniwersytet Śląski Dzieci, bdw.). Interesującą inicjatywą UOUŚ skierowaną do dzieci jest tzw. „Unibot”, który łączy pracę naukową w obszarze robotyki. Słuchacze w wieku od 7 do 12 l. współpracują bezpośrednio z naukowcami, tzn. testują, eksperymentują, analizują, konstruuja i programują. Przewidziano możliwość opatentowania wynalazków stworzonych wspólnie przez dzieci i naukowców. „Unibot” organizuje warsztaty dla szkół i nauczycieli (Unibot, bdw.). UOUŚ wyszedł też naprzeciw potrzebom młodzieży, oferując im w ramach dwóch wydziałów: Teorii i Doświadczeń; Mediów i Kultury możliwość uczestnictwa w Uniwersytecie Śląskim Młodzieży. Dla uczniów od 7 klasy szkoły podstawowej do 2 klasy szkoły średniej adresowana jest szeroka tematycznie oferta edukacyjna. Dla ośmioklasistów przewidziano specjalny kurs przygotowujący do egzaminów końcowych z języka polskiego i matematyki (Uniwersytet Śląski Młodzieży, bdw.). Z kolei Miasteczko Naukowe UOUŚ łączy w sobie przedsięwzięcia edukacyjne skierowane do uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych wraz z ich nauczycielami i opiekunami. Program realizowany jest w formie zabaw, eksperymentów, warsztatów i wykładów (Miasteczko Naukowe, bdw.). Zbliżoną działalność prowadzi Akademia Dzieci i Młodzieży przy UOUKSW (Akademia Dzieci i Młodzieży, bdw.).

Udział w cyklicznych uniwersyteckich spotkaniach o różnorodnej tematyce i formach proponuje uczniom szkół podstawowych i ponadpodstawowych UOKUL. Uniwersytet prowadzi też dla uczniów szkół średnich zainteresowanych naukami humanistycznymi tzw. Akademię Młodych Humanistów. Dodatkowo organizowane są spotkania warsztatowe dla przygotowujących się do udziału w konkursach przedmiotowych. Każdy z uczniów posiada opiekuna naukowego, tzw. tutora. Prowadzący spotkania dążą do kształtowania zainteresowań humanistycznych, rozwijania pasji badawczej oraz inspirowania młodzieży do podejmowania pracy naukowej (Akademia Młodych Humanistów, bdw.).

Na UOUB oferowane są zajęcia dla grup zorganizowanych z przedszkoli, szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Realizowane są one w ramach kursów tematycznych i kursów dziedzinowych podzielonych na strefy: biologia i chemia; ekonomia i zarządzanie; fizyka; historia i socjologia; języki; matematyka i informatyka; pedagogika i psychologia oraz prawo.

Bogaty program edukacyjny dla dzieci przedszkolnych, szkolnych i młodzieży stworzył UOUG, w ramach trzech zinstytucjonalizowanych form działań: 1) Przedszkola Uniwersyteckiego; 2) Liceum Ogólnokształcącego; 3) Poradni logopedycznej. Przedszkole Uniwersyteckie jest niepubliczną placówką oświaty przeznaczoną dla dzieci pracowników, doktorantów i studentów Uniwersytetu Gdańskiego. Działa na podstawie elementów koncepcji pedagogicznej Reggio Emilia, w myśl której rolą nauczyciela jest towarzyszenie dziecku w procesie samodzielnego dochodzenia do wiedzy i poszukiwaniu nowych rozwiązań oraz budowanie zaufania i tworzenia więzi (Przedszkole Uniwersyteckie, bdw.). Z kolei Uniwersyteckie Liceum Ogólnokształcące realizuje swoje cele na podstawie zrównoważonego modelu rozwoju: edukacja – nauka – wychowanie – kultura – sport – ekologia – etyka – tolerancja (Uniwersyteckie Liceum, bdw.). Nietypową wśród inicjatyw polskich UO stanowi Poradnia logopedyczna UOUG przy Instytucie Logopedii Uniwersytetu Gdańskiego, która prowadzi diagnozę oraz terapię dzieci i dorosłych w zakresie: logopedycznym; zaburzeń

czytania i pisania, neurologopedycznym oraz dysfunkcji w rozwoju intelektualnym i emocjonalnym (Poradnia logopedyczna, b.d.w.).

Następną grupą wiekową, do której skierowane są propozycje programowe sześciu UO, stanowią osoby od 18. do 59. r.ż. Dla nich organizowane są głównie kursy przygotowawcze do matury oraz edukacja w zakresie wzbogacania umiejętności i kompetencji społecznych, kulturowych i sportowych (Tabela 3). Niektóre UO realizują również kursy certyfikacyjne dla firm i kadry zarządzającej.

Tabela 3

Działalność edukacyjna UO skierowana do grupy 18–59 l.

Nazwa instytucji	Odbiorcy	Forma działania
UOUW	firmy, przedsiębiorstwa, stowarzyszenia	Centrum Szkoleń
UOUŚ	Maturzyści studenci od III roku oraz dorośli studenci nauczyciele, rady pedagogiczne społeczność akademicka kadra zarządzająca, właściciele firm, przedsiębiorcy	Uniwersytet Śląski Maturzystów Akademia Dyplomacji Blok Kształcenia Nauczycielskiego Uniwersytet Śląski dla Nauczycieli Otwarte Spotkania Dydaktyczne Executive Master of Business Administration
UOUKSW	Maturzyści	Akademia Maturzysty
UOSGGW	Maturzyści	kursy maturalne
UOUB	Maturzyści	kursy maturalne
UOUG	Studenci	Akademickie Centrum Kultury Akademicki Związek Sportowy Studencka poradnia prawna

Źródło: opracowanie własne.

Interesującą ofertę edukacyjną dla osób w tym przedziale wiekowym przewiduje UOUW, który w ramach swojej struktury prowadzi Centrum Szkoleń. Centrum realizuje pojedyncze kursy oraz cykliczne pakiety szkoleniowe, dostosowane do potrzeb i wymagań firm, przedsiębiorstw oraz organizacji pozarządowych. W ofercie są też szkolenia uniwersalne oraz branżowe prowadzone głównie przez wykładowców UW, będących praktykami, teoretykami, jak i ekspertami. Programy szkoleń mają formułę otwartą i są modyfikowane zgodnie z indywidualnymi zamówieniami klientów. Podstawowe programy jednak obejmują: zarządzanie zespołem, marketing, prawo pracy, finanse, programowanie, Excel, rozwój osobisty, komunikacja, poprawna polszczyzna, języki obce, protokół dyplomatyczny, rekreacja, hobby, podróże (Centrum Szkoleń UOUW, b.d.w.).

Dla osób w wieku od 18 do 59 l. różnorodną ofertę realizuje UOUŚ – proponuje aż pięć form edukacyjnych. W ramach Akademii Dyplomacji, skierowanej do dorosłych i studentów

(od III roku studiów), odbywają się kursy z etykiety dyplomatycznej, międzynarodowych stosunków politycznych i gospodarczych oraz polityki zagranicznej. Słuchacze Akademii uczestniczą także w cyklicznych spotkaniach organizowanych w ambasadach różnych krajów na terenie Polski oraz wizytach studyjnych za granicą (Akademia Dyplomacji, bdw.).

UOUŚ realizuje też Blok Kształcenia Nauczycieli przeznaczony dla studentów chcących uzyskać uprawnienia pedagogiczne oraz Uniwersytet Śląski dla Nauczycieli. Druga z wymienionych jednostek zajmuje się organizacją szkoleń i warsztatów w trzech blokach odbiorców: studentów, nauczycieli oraz rad pedagogicznych. Studenci otrzymują możliwość uczestnictwa w Akademii Przyszłego Nauczyciela, do nauczycieli kierowane są kursy dziedziczone i konferencje z zakresu różnych poziomów i obszarów edukacji. Rady pedagogiczne z kolei mogą brać udział w szkoleniach podnoszących kompetencje merytoryczne i metodyczne w czterech obszarach: rozwój osobisty i zawodowy; interdyscyplinarne narzędzia i sposoby pracy nauczyciela; neurodydaktyka i prawo (Uniwersytet Śląski dla Nauczycieli, bdw.).

Interesującą propozycją programową UOUŚ stanowią Otwarte Spotkania Dydaktyczne, oferowane pracownikom akademickim, doktorantom oraz studentom wiążącym przyszłość z edukacją. Ideą tych spotkań jest wymiana wiedzy i doświadczeń z zakresu dydaktyki akademickiej, a celem rozwój dydaktyki akademickiej oraz podnoszenie jakości kształcenia na Uniwersytecie Śląskim. W trakcie wykładów i warsztatów zwraca się szczególną uwagę na: tworzenie nowych ścieżek kształcenia studentów z wykorzystaniem różnorodnych metod dydaktycznych i narzędzi cyfrowych; identyfikowanie oraz rozwijanie mocnych stron i talentów studentów oraz edukację spersonalizowaną, tzw. tutoring (Otwarte Spotkania Dydaktyczne, bdw.). Jako jedyny polski UO UOUŚ posiada wśród propozycji programowych Executive Master of Business Administration (EMBA). Ta forma kształcenia organizowana jest przy współpracy z Gdańską Fundacją Kształcenia Menadżerów. Są to studia MBA adresowane do kadry zarządzającej na najwyższych stanowiskach menadżerskich, właścicieli firm i przedsiębiorców. Po ukończeniu studiów uczestnicy nabywają wiedzę z zakresu: zarządzania strategicznego, finansowego, rachunkowości zarządczej oraz biznesu globalnego, a także otrzymują potwierdzone formalnie kwalifikacje menadżerskie (Executive Master of Business Administration, bdw.). UOUŚ zaprasza również do skorzystania z zajęć w ramach Uniwersytetu Śląskiego Maturzystów, który skupia osoby pragnące pod kierunkiem wykwalifikowanej kadry przygotować się do egzaminu dojrzałości, w ramach kursów z następujących przedmiotów: historia, język polski, język angielski, matematyka, biologia, chemia, geografia, fizyka, wiedza o społeczeństwie (Uniwersytet Śląski Maturzystów, bdw.).

W ramach Akademii Maturzystów podobną ofertę posiada UOUKSW, który prowadzi sześć przedmiotowych kursów maturalnych, z następujących przedmiotów: matematyka, chemia, geografia, biologia, historia, wiedza o społeczeństwie. Z kolei UOUB realizuje tę formę zajęć poprzez kursy w strefach tematycznych: biologii i chemii; fizyki; historii; języka; matematyki i informatyki. Bogatą ofertę edukacyjną dla studentów zapewnia UOUG. W tym zakresie można skorzystać z: Akademickiego Centrum Kultury, Akademickiego Związku Sportowego oraz Studenckiej poradni prawnej.

Programy i działania edukacyjne adresowane jedynie do uczestników w wieku 60+ oferowane są w czterech badanych uczelniach w postaci uniwersytetów trzeciego wieku: UŚ, PŚ, UG, UPW. Przy czym ostatnia wymieniona instytucja jest jedyną propozycją edukacyjną w ramach UO prowadzoną przez UPW.

Na podstawie analizy dokumentów placówek, można stwierdzić, że najbardziej rozwiniętą formą zajęć edukacyjnych polskich UO stanowią propozycje skierowane do grup międzypokoleniowych. Uczestnikiem tej oferty programowej może stać się osoba w każdym wieku, chociaż niektóre placówki zaznaczają dolny przedział wiekowy (i jest to najczęściej od 16. r.ż.), inne kierują działania do szerokiego grona odbiorców, w tym do firm i przedsiębiorstw (Tabela 4).

Tabela 4

Działania międzypokoleniowe prowadzone przez UO

Nazwa instytucji	Odbiorcy	Forma działania
TUOAGH	wszyscy zainteresowani	wykłady otwarte
UOUW	od 16. r.ż.	kursy dziedzinowe kursy językowe cykl spotkań tematycznych
UOUŚ	od 18. r.ż.	kursy otwarte
UOUKSW	wszyscy zainteresowani	Szkoła Katedralna w Łucku Akademia Myśli Jana Pawła II Warszawska Akademia Biblijna Akademia Mądrości Akademia Dobrego Wychowania i Rodziny Akademia Samorządności Akademia Przedsiębiorczości Akademia Etyki Lekarskiej i Bioetyki Wykłady eksperckie
UOSSGW	wszyscy zainteresowani firmy	kursy dziedzinowe
UOUPHS	od 18. r.ż.	zajęcia otwarte
UOPWSIP	wszyscy zainteresowani	wykłady otwarte
UOPŚ	od 16. r.ż.	zajęcia otwarte
UOMUP	wszyscy zainteresowani	wykłady otwarte
UOUAM	od 16. r.ż. mieszkańcy regionu	kursy dziedzinowe Kolaboratorium
UOKUL	wszyscy zainteresowani	spotkania otwarte Kurs Wyższej Kultury Religijnej
UOUB	wszyscy zainteresowani	kursy otwarte/kursy dziedzinowe
UOUG	wszyscy zainteresowani	Telefoniczna poradnia językowa kursy językowe

Źródło: opracowanie własne.

Badania pokazały, że działania międzypokoleniowe przyjmują różnorodne formy. Przykład stanowi TUOAGH organizujący forum interdyscyplinarnych wykładów, podczas których wypowiadają się przedstawiciele nauk przyrodniczych, społeczno-ekonomicznych i technicznych z AGH, innych polskich uczelni oraz Polskiej Akademii Nauk, a także przedstawiciele samorządowi i parlamentarzyści (Techniczny Uniwersytet Otwarty Akademii Górniczo-Hutniczej im. Stanisława Staszica, bdw.).

Z kolei UOUW organizuje kursy w następujących dziedzinach: nauka i środowisko; kultura i idee; języki świata; człowiek i społeczeństwo; prawo, biznes i IT oraz rekreacja i hobby. W obszarze języków świata z następujących propozycji: angielski, włoski, hiszpański, niemiecki, rosyjski i francuski, można wybrać kurs językowy na kilku poziomach, od podstawowego po zaawansowany. Ponadto co trymestr, oprócz standardowej oferty, UOUW zaprasza na autorski cykl wykładów pt. „Ucz się od najlepszych”. Ta formuła zakłada realizację 10 zajęć, w trakcie których każde spotkanie prowadzone jest przez inną osobę, będącą ekspertem lub/i entuzjastą w danej dziedzinie.

Na rzecz edukacji i integracji międzypokoleniowej ciekawą inicjatywę realizuje UOUŚ, a mianowicie organizuje tzw. kursy otwarte, które mają umożliwić zdobycie podstawowej wiedzy lub/i poszerzyć posiadane już kompetencje w różnych obszarach dziedzinowych.

Nietypową działalność prowadzi, istniejąca pod patronatem UOUKSW, Szkoła Katedralna w Łucku na Ukrainie. W ramach tej instytucji, w porozumieniu z władzami diecezji łuckiej, organizowane są wielotematyczne wykłady otwarte. Do 2017 r. UOUKSW organizował też akademie tematyczne we współpracy z instytucjami oświatowymi, centrami kultury i sztuki oraz stowarzyszeniami. Działania te przybierały postać wykładów otwartych w obszarach: kultury i wiary chrześcijańskiej; cnót chrześcijanina; języków i kultury, a także umiejętności rozwoju osobistego (Tabela 3, działalność zawieszona). Międzypokoleniowy program edukacyjny realizowany jest nadal przez akademie różnego typu w zakresie: kultury i wiary chrześcijańskiej; kultury rodziny katolickiej i wychowania w duchu chrześcijańskim; rozwoju obywatelskiego i samorządowego człowieka, w tym kształcenia liderów środowiska lokalnego; przedsiębiorczości; etyki lekarskiej i religii oraz w postaci wykładów eksperckich z różnych dziedzin nauki i sztuki (Tabela 4) (Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, bdw.).

Podobnie w UOSSGW realizowane są kursy dziedzinowe w pięciu blokach tematycznych: człowiek i technika; ekonomia i społeczeństwo; języki obce; przyroda; żywność i żywienie. Oferuje się je zainteresowanym niezależnie od ich wieku oraz firmom i przedsiębiorstwom (Uniwersytet Otwarty Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, bdw.).

Przeprowadzona analiza działalności UO wskazuje, że UOUPHS program edukacyjny zajęć otwartych tworzy na podstawie bloków tematycznych: kultura, bezpieczeństwo i stosunki międzynarodowe, ekonomia i prawo, nauka i technika, człowiek i przyroda, biblioteka uniwersytecka i sport (Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, bdw.). W zbliżony sposób swoją ofertę edukacji i integracji międzypokoleniowej prowadzą UO: PWSIP, PŚ, MUP.

Również UOUAM organizuje zajęcia w postaci kursów dziedzinowych, w tym przypadku w ramach trzech bloków tematycznych, realizowanych przez poszczególne wydziały UAM: językowe; nauki humanistyczne; nauki prawno-społeczne; nauki przyrodnicze i ścisłe. Zajęcia o tematyce humanistycznej odbywają się też na wydziale zamiejscowym – Pedagogiczno-Artystycznym w Kaliszu (Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, bdw.). Ponadto UOUAM zainicjował w ramach projektu program szkoleniowy

dla mieszkańców regionu w postaci Kolaboratorium UAM. Celem projektu jest podniesienie poziomu kompetencji kluczowych, odpowiadających potrzebom rynku pracy, gospodarki i społeczeństwa mieszkańców Polski, w szczególności społeczności Poznania i Wielkopolski, w wieku od przedszkolnego do emerytalnego. Zadania projektowe kierowane są do ogółu społeczeństwa, niezależnie od wieku, płci, poziomu wykształcenia czy miejsca zamieszkania. Program przygotowany został w trzech blokach: dzieci i młodzież w wieku od 5 do 18 l.; seniorzy (60+); pozostali uczestnicy (od 18. r.ż.) (Kolaboratorium, bdw.).

Spotkania otwarte są też charakterystyczne dla działalności międzypokoleniowej UOKUL: kursy językowo-kulturowe, komputerowe oraz cykl spotkań pod tytułem „Otwarcie na świat”, czyli podróżnicze pokazy slajdów. Specyficzną propozycją edukacyjną badanej instytucji jest Kurs Wyższej Kultury Religijnej, którego celem jest pogłębianie wiedzy oraz kultury religijnej osób świeckich oraz umocnienie tożsamości religijno-kulturowej. Omawiana inicjatywa jest kontynuacją założonego w 1938 r. Instytutu Wyższej Kultury Religijnej (Uniwersytet Otwarty Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, bdw.).

W niektórych UO kursy dziedzinowe połączone są z kursami otwartymi. Taka sytuacja ma miejsce na UOUB, gdzie uczestnicy mogą brać udział w zajęciach z zakresu ośmiu stref: biologii i chemii; ekonomii i zarządzania; fizyki; historii i socjologii; języka; matematyki i informatyki; pedagogiki i psychologii oraz prawa (Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu w Białymstoku, bdw.).

4. Dyskusja i wnioski

Na podstawie wyników badań własnych można stwierdzić, że postawiona we wstępie niniejszego artykułu teza została pozytywnie zweryfikowana, a mianowicie: UO funkcjonujące przy polskich uczelniach realizują działania edukacyjne zgodne z ideą *longlife learningu*, stanowiąc znaczące centra kształcenia ustawicznego i ośrodki edukacji międzypokoleniowej. Wnioskowanie jakościowe oparte na szczegółowej analizie rozporządzeń władz uczelni lub/i założycieli UO, statutów oraz koncepcji i programów badanych instytucji i ich jednostek upoważnia do postawienia konkluzji, że UO istniejące w Polsce przyczyniają się do intensyfikacji procesu rozwoju edukacji ustawicznej oraz edukacji międzypokoleniowej, oferowanych osobom w różnych grupach wiekowych, najczęściej w trzech: 0–17; 17–59; 60+ (Tabela 5).

Tabela 5

Działania edukacyjne UO w poszczególnych grupach wiekowych

Nazwa instytucji	0–17	18–59	60 +	międzypokoleniowe
TUOAGH				
UOUW				
UOUKSW				
UOUŚ				
UOSGGW				
UOUPHS				

Nazwa instytucji	0–17	18–59	60 +	międzypokoleniowe
UOPWSIP				
UOPŚ				
OUTWUPW				
UOMUP				
UOUAM				
UOKUL				
UOUB				
UOUG				

Prawie wszystkie badane placówki organizują zajęcia, kursy i szkolenia otwarte przeznaczone dla międzypokoleniowych grup wiekowych, bez względu na posiadane wykształcenie, rasę, płeć itd. Przy czym nie podaje się tutaj górnej granicy wiekowej, jednak często podawany jest wiek 16 l., od którego można przystąpić do uczestnictwa w poszczególnych formach edukacji. Wyjątek stanowi OUTWUPW, który z racji zapisów w statucie i koncepcji prowadzi głównie działania skierowane do osób starszych po 60. r.ż. Z kolei zajęcia dla osób w wieku od 0 do 17 r.ż. i w wieku od 17. do 59. r.ż. realizowane są zazwyczaj w ramach jednostek działających w strukturach UO, jak: przedszkola, uniwersytety dziecięce, akademie młodzieży, akademie maturzystów, centra zrzeszające studentów, poradnie, akademie nauczycieli oraz kursy dziedzinowe, warsztaty i szkolenia otwarte.

Niektóre UO prowadzą działania szkoleniowe przeznaczone dla firm, przedsiębiorstw, w tym dla kadry zarządzającej. Na przykład w Poznaniu utworzono Kolaboratorium skupiające się na podniesieniu kompetencji kluczowych mieszkańców Wielkopolski, a w Warszawie specjalne Centrum Szkoleń poświęcone pracy na rzecz rozwoju przedsiębiorstw.

Badania polskich UO wykazały, że najmniej rozwiniętym obszarem ich działań są zajęcia i warsztaty przeznaczone dla grupy 60+. W tym aspekcie tylko cztery analizowane UO mają w swoich strukturach Uniwersytety Trzeciego Wieku, które realizują programy dla seniorów.

Przedstawione powyżej formy działań edukacji ustawicznej realizowane są w różnych cyklach, w małych i dużych grupach, w zależności od propozycji programowej oraz potrzeb uczestników i danej metody pracy. Zazwyczaj świadczone są odpłatnie, natomiast międzypokoleniowe wykłady i spotkania otwarte są najczęściej realizowane non profit. Nie nadają one także uprawnień zawodowych, a słuchacze otrzymują certyfikaty uczestnictwa i ukończenia kursów. Wyjątkiem są szkolenia i kursy dla firm, jak i EMBA, który organizowany jest przy współpracy z Gdańską Fundacją Kształcenia Menadżerów jako studia MBA kierowane do kadry zarządzającej na najwyższych stanowiskach menadżerskich, właścicieli firm i przedsiębiorców.

Jak pokazały niniejsze badania, UO funkcjonujące przy polskich uczelniach służą przekazywaniu wiedzy poprzez najważniejszy jej element, jakim według Jerzego Stochmiałka jest informacja (Stochmiałek, 2013). Instytucje te umożliwiają wszystkim osobom, bez względu na ich wiek, płeć, pochodzenie, wykształcenie itp. na zdobycie wiarygodnych informacji, jak i kształtują umiejętności zdobywania potrzebnych informacji.

Anna Kławiś-Zduńczyk podkreśla, że:

Lifelong learning stało się hasłem XXI wieku, które sukcesywnie wdrażane jest do codzienności. Paradigmatyczne przesunięcie w edukacji dorosłych z nauczania w stronę uczenia się, spowodowało zmianę myślenia o sposobach przyswajania wiedzy, w wyniku którego indywidualne doświadczenie stało się ważnym elementem w procesie uczenia się, a kształtowanie indywidualnej kariery przyjęło postać projektu życiowego (Kławsiuć-Zduńczyk, 2014, s. 7).

Ta myśl odnosi się do badanych polskich UO, ponieważ oferta edukacyjna tych placówek jest szeroka i dostępna dla każdego, co pomaga kształtować drogę edukacyjną osobom reprezentującym wszystkie pokolenia.

Bibliografia

- Akademia Dyplomacji (bdw.). Pobrano 3 marca 2020 z <http://www.akademiadyploacji.us.edu.pl/>
- Akademia Dzieci i Młodzieży (bdw.). Pobrano 3 marca 2020 z <http://uo.uksw.edu.pl/node/284>
- Akademia Młodych Humanistów (bdw.). Pobrano 3 marca 2020 z http://www.open.kul.pl/regulamin-amh,art_78563.html
- Adigun, G. O. i Tella, A. (2021). User Education and Information Literacy Instruction as Determinant of Use and Satisfaction with Library and Information Support Services at National Open University Nigeria. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 15, 99–128.
- Asgar, A. i Satyanarayana, R. (2021). An evaluation of faculty development programme on the design and development of self-learning materials for open distance learning. *Asian Association of Open Universities Journal*, 16(2), 98–115.
- Centrum Szkoleń UOUW (bdw.). Pobrano 3 marca 2020 z https://www.uo.uw.edu.pl/uploads/Pliki/oferta_szkoleniowa_broszura.pdf
- Executive Master of Business Administration (bdw.). Pobrano 3 marca 2020 z <http://www.mba.us.edu.pl/>
- Frąckowiak, A. (2012). *Kształcenie ustawiczne i szkoły wyższe – niedostrzegany potencjał*. Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Haresnape, J. M., Aiken, F. J. i Wynn, N. C. (2022). Sharing good practice and encouraging community cohesion online: a programme of tutor-led online events for Open University tutors. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 37, 30–52.
- Kidd, R. (1996). *The Implications of Continuous Learning*. Toronto: Wydawnictwo Gage.
- Kilian, M. (2011). Edukacja międzypokoleniowa wobec wyzwań współczesności. *Forum Pedagogiczne*, 2, 97–118.
- Kławsiuć-Zduńczyk, A. (2014). *Poradnictwo całozyciowe jako element wsparcia w edukacji dorosłych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kolaboratorium (bdw.). Pobrano 25 lutego 2020 z <http://kolaboratorium.amu.edu.pl/>
- Leszczyńska-Rejchert, A. (2014). Edukacja międzypokoleniowa oraz integracja międzypokoleniowa jako wyzwania współczesnej gerontologii. *Gerontologia Polska*, 2, 76–83.
- Miasteczko Naukowe (bdw.). Pobrano 25 lutego 2020 z <https://www.facebook.com/events/2883290728353178/>
- Otwarte Spotkania Dydaktyczne (bdw.). Pobrano 19 lutego 2020 z <https://osd.us.edu.pl/>
- Poradnia logopedyczna (bdw.). Pobrano 19 lutego 2020 z https://fil.ug.edu.pl/wydzial/instytuty_i_katedry/katedra_logopedii/poradnia_logopedyczna
- Półturzycki, J. (2011). Szkolnictwo wyższe a edukacja ustawiczna. W: A. Frąckowiak i J. Półturzycki (red.), *Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji* (s. 165–180). Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Półturzycki, J. (2012a). Otwarta edukacja. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 3, s. 1064–1067). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”.

- Pótturzycki, J. (2012b). Otwarte uczelnie. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 3, s. 1067–1073). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”.
- Przedszkole Uniwersyteckie (bdw.). Pobrano 8 lutego 2020 z <https://ug.edu.pl/przedszkole>
- Rubacha, K. (2016). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwo Editions Spotkania.
- Sobczak, A. (2018). Kształcenie ustawiczne w społeczeństwie norweskim jako przykład dobrych praktyk. W: I. Koszyk, B. Ogonowski i S. Śliwa (red.), *Szkoła wobec wyzwań współczesnej edukacji. Rola i zadania pedagoga, psychologa i wychowawcy. Konteksty trans- i interdyscyplinarne* (s. 191–204). Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Stochmiałek, J. (2013). Trudności i bariery w procesie całościowego uczenia się. W: E. Stolarczyk-Ambrozik (red.), *Całościowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej* (s. 121–135). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Techniczny Uniwersytet Otwarty Akademii Górniczo-Hutniczej im. Stanisława Staszica (bdw.) Pobrano 25 lutego 2020 z <http://www.tuo.agh.edu.pl/>
- Unibot (bdw.). Pobrano 8 stycznia 2020 z <http://www.unibot.us.edu.pl/oferta/>
- Uniwersyteckie Liceum (bdw.). Pobrano 7 lutego 2020 z <https://liceum.ug.edu.pl/>
- Uniwersytet Otwarty Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II (bdw.). Pobrano 25 lutego 2020 z <http://www.open.kul.pl/dorosli,18794.html>
- Uniwersytet Otwarty Małopolskiej Uczelni Państwowej im. rtm. W. Pileckiego w Oświęcimiu (bdw.). Pobrano 11 marca 2020 z <https://www.uczelniaoswiecim.edu.pl/uczelnia/uniwersytety-pwsz/uniwersytet-otwarty/>
- Uniwersytet Otwarty Państwowej Wyższej Szkoły Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży (bdw.). Pobrano 25 lutego 2020 z <https://www.pwsip.edu.pl/uniwersytetotwarty/index.php>
- Uniwersytet Otwarty Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego (bdw.). Pobrano 8 stycznia 2020 z <https://uo.sggw.pl/pl/>
- Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (bdw.). Pobrano 7 lutego 2020 z <https://uo.amu.edu.pl/strony/o-nas>
- Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (bdw.). Pobrano 11 marca 2020 z <http://uo.uksw.edu.pl/>
- Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach (bdw.). Pobrano 11 marca 2020 z <https://uo.uph.edu.pl/>
- Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu w Białymstoku (bdw.). Pobrano 10 marca 2020 z <http://uo.uwb.edu.pl/misja.html>
- Uniwersytet Śląski dla Nauczycieli (bdw.). Pobrano 8 stycznia 2020 z <http://www.nauczyciel.us.edu.pl/index.php/oferta/dla-rad-pedagogicznych>
- Uniwersytet Śląski Dzieci (bdw.). Pobrano 8 stycznia 2020 z <https://www.dzieci.us.edu.pl/>
- Uniwersytet Śląski Maturzystów (bdw.). Pobrano 8 stycznia 2020 z <https://maturzysta.us.edu.pl/>
- Uniwersytet Śląski Młodzieży (bdw.). Pobrano 8 stycznia 2020 z <http://usm.us.edu.pl/>
- The Open University (2019). *50 movement of millions a mission of one*. Pobrano z <http://www3.open.ac.uk/documents/1/vs19080444243116.pdf>

O autorach

ARDEŃSKA AGNIESZKA

– doktor, adiunkt w Katedrze Prozdrowotnej Aktywności Fizycznej i Turystyki Akademii Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach. Zajmuje się przede wszystkim badaniem motywacji w edukacji, sporcie i rekreacji, zarządzaniem w szkolnictwie wyższym, sporcie, rekreacji i turystyce. Autorka/współautorka kilkunastu artykułów w czasopismach naukowych oraz rozdziałów w monografiach w tym zakresie.

ORCID: 0000-0002-0634-1709

ARDEŃSKA MAGDALENA

– doktorantka na Wydziale Wychowania Fizycznego Akademii Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach, studentka psychologii w Uniwersytecie Śląskim. Zajmuje się przede wszystkim badaniem motywacji w edukacji i sporcie oraz karierą dwutorową sportowców. Autorka/współautorka kilku artykułów w czasopismach naukowych oraz rozdziałów w monografiach w tym zakresie.

ORCID: 0000-0002-8187-9138

HORBOWSKA JUSTYNA

– doktorantka w Instytucie Filozofii oraz w Instytucie Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Zajmuje się metafizyką i antropologią filozoficzną oraz teorią wartości. W polu jej zainteresowań badawczych mieści się również funkcjonowanie systemów edukacyjnych. Autorka artykułów naukowych z zakresu filozofii i pedagogiki, w tym: *Wartość „zdrowie” i jej miejsce w hierarchiach wartości młodzieży i osób dorosłych* (2017), *Damaskios, O pierwszych zasadach – wprowadzenie do przekładu. Przekład* (2021); współautorka książek, jak *Funkcjonowanie szkoły i jej podmiotów wobec wyzwań cywilizacyjnych – teoria, badania, projektowanie zmian* (2021).

ORCID: 0000-0002-0723-0939

KOZAK IWONA

– nauczyciel edukacji przedszkolnej. Absolwent Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie na kierunku filologia rosyjska z językiem polskim. Od 2020 r. magister pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Zainteresowania naukowe w obszarze psychologii, zaburzeń ze spektrum autyzmu oraz integracji sensorycznej. Uczestnik wielu szkoleń i samokształcenia w wymienionej tematyce.

LESZCZYŃSKA-REJCHERT ANNA

– doktor hab., pracuje w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Opiekuńczej UWM w Olsztynie. Zainteresowania badawcze koncentruje głównie wokół zagadnień z zakresu gerontologii i geragogiki, w tym m.in. działań wspierających ludzi starszych, pomocy społecznej na rzecz seniorów, pracy socjalnej z osobami starszymi, integracji i edukacji międzypokoleniowej.

Najważniejsze publikacje: *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości* (2005), *Wspomaganie osób starszych w domach pomocy społecznej* (2008), *Praca socjalna z seniorami w perspektywie geragogiki* (2016), *Wbrew stereotypom – pomyślna starość „wyjątkowych” seniorów. Studium z pedagogiki społecznej* (2019), *Wyzwania i zadania geragogiki* (2021). Opiekun Koła Naukowego Geragogów przy WNS UWM w Olsztynie. Inicjatorka ogólnopolskich konferencji naukowych z cyklu „Starzenie się i późna dorosłość w dyskursie międzypokoleniowy”. Pomysłodawczyni oraz prezes i wiceprezes (obecnie) Uniwersytetu Międzypokoleniowego przy WNS UWM w Olsztynie. Członek zespołów ds. opracowywania programów polityki senioralnej w województwie warmińsko-mazurskim (na lata 2014-2020 i 2021-2027).

ORCID 0000-0001-5535-2730

LISOWSKA KINGA

– doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Nauk Pedagogicznych, na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Od jedenastu lat zajmuje się problematyką edukacji regionalnej. Jej zainteresowania badawcze oscylują wokół tematyki edukacji w zakresie dziedzictwa kulturowego, edukacji kulturowej, międzykulturowej i obywatelskiej, a także kształcenia ustawicznego. Autor i współautor wielu publikacji naukowych w tym: *Orneta. Historia w kamieniach zaklęta* (2014), *Działalność edukacyjna organizacji i stowarzyszeń katolickich na terytorium byłego zaboru pruskiego w aktach archiwów diecezjalnych (II połowa XIX w.-1949 r.)* (2015), *Rola kobiety na Warmii i Mazurach (XIX w. - pierwsza połowa XX w.)* (2018), *Forum Inicjatyw Lokalnych Warmii i Mazur jako przestrzeń do rozwoju edukacji międzykulturowej* (2021), *Niestandardowe działania nauczycieli nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego. Edukacja regionalna w czasie pandemii* (2022). Prezes Uniwersytetu Międzypokoleniowego przy WNS UWM w Olsztynie (od 2020 r.).

ORCID: 0000-0002-8404-4363

ROSTWOROWSKI MICHAŁ

magister, absolwent kierunku analizy systemów edukacyjnych na Uniwersytecie Genewskim. Realizuje i koordynuje projekty w Instytucie Badań Edukacyjnych, mianowicie w obszarze walidacji efektów uczenia się. Były pracownik International Bureau of Education (IBE-UNESCO) oraz konsultant do spraw jakości szkoleń, posiada doświadczenie w badaniach jakościowych i ilościowych oraz ewaluacji programów szkoleniowych. Jego główne zainteresowania badawcze obejmują mentoring szkolny oraz kwestie z zakresu polityki edukacyjnej.

ORCID: 0000-0001-6028-5480

SADOWSKI PIOTR

– doktor inżynier, adiunkt w Katedrze Podstaw Konstrukcji Maszyn i Materiałoznawstwa na Wydziale Mechanicznym Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu. Naukowo zajmuje się głównie badaniami tribologicznymi (tarcia i zużywania) ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień energetycznych.

ORCID: 0000-0001-7871-7923

SALA-SUSZYŃSKA JUSTYNA

– doktor nauk społecznych, anglistka. Adiunkt w Katedrze Dydaktyki Instytutu Pedagogiki UMCS. Zainteresowania naukowe oscylują wokół zagadnień związanych z dysleksją rozwojową, metodyką nauczania języka angielskiego dzieci i młodzieży. Obecnie naukowiec zajmuje się tematem wpływu nowoczesnych technologii na rozwój dziecka oraz zjawiskiem fonoholizmu wśród dzieci i młodzieży. Autorka licznych artykułów naukowych publikowanych w czasopismach polskich i zagranicznych.

ORCID: 0000-0002-3408-4324

TOMIK RAJMUND

– doktor hab., profesor uczelni, kierownik Katedry Prozdrowotnej Aktywności Fizycznej i Turystyki w Akademii Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach, prorektor ds. dydaktyki i studentów AWF Katowice. Zajmuje się między innymi edukacją na poziomie szkoły wyższej, pedagogiką kultury fizycznej, karierą dwutorową sportowców, turystyką aktywną oraz motywacją (studia, sport, turystyka aktywna). Autor/współautor kilkudziesięciu artykułów w czasopismach naukowych, monografiach oraz rozdziałów w monografiach w tym zakresie.

ORCID: 0000-0001-9603-8828

Prenumerata:
Ruch S.A.
Garmond Press
Kolporter S.A.
oraz
Instytut Badań Edukacyjnych

Cena egzemplarza – 13 zł

Skład i łamanie

WOJCIECH MACIEJCZYK

Projekt okładki

MARCIN BRONISZEWSKI

ANNA NOWAK

Wydawca

INSTYTUT BADAŃ EDUKACYJNYCH

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

tel. 22 24 17 100; e-mail: ibe@ibe.edu.pl; www.ibe.edu.pl

Druk

DRUKARNIA SOWA

ul. Raszyńska 13

05-500 Piaseczno

Nakład 300 egz.



9 770239 685002