

Treści i organizacja procesów (e-)kształcenia. Problem spójności w projektach edukacyjnych

Jerzy M. Mischke
Akademia Górniczo-Hutnicza
w Krakowie
jerzy.mischke@gmail.com

Anna Stanisławska-Mischke
Uniwersytet Ekonomiczny
w Krakowie
mischke@uek.krakow.pl

Adam Chmielewski
Polski Uniwersytet Wirtualny
adam.chmielewski@puw.pl

Streszczenie: Problem wewnętrznej spójności procesów kształcenia rozumianej jako zgodność pomiędzy celami głównych interesariuszy projektu edukacyjnego, a jego treścią i organizacją oraz warunkami procesu dydaktycznego – ujawnia się zawsze, gdy tej spójności brakuje. Niespójność procesu kształcenia prowadzi nie tylko do obniżenia poziomu efektywności dydaktycznej konkretnego kursu lub zajęć akademickich, lecz może być także przyczyną negatywnego skutku wychowawczego i utraty prestiżu nauczyciela i uniwersytetu.

Problem ów zanalizowano w kontekście trzech różnych przykładów kształcenia komplementarnego (ang. blended learning), a mianowicie:

- kwalifikacyjnych studiów podyplomowych dla nauczycieli oświaty w zakresie informatyki organizowanych przez uczelnię niepubliczną,
- cyklu kursów dla menadżerów e-szkoleń w sektorze publicznym realizowanych przez firmę szkoleniową z udziałem uczelni publicznej w roli partnera,
- zakrojonego na szeroką skalę projektu rozwijania talentów uczniowskich w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych realizowanych przez samorząd dużego miasta.

W wyniku przeprowadzonej analizy zdefiniowano czynniki (o ogólniejszym niż badane przypadki znaczeniu), które mogą powodować obniżenie jakości szkoleń i studiów odbywających się w Internecie, czego pośrednim skutkiem bywa tworzenie fałszywych wzorców i schematów działania u uczestników projektu.

Słowa kluczowe: e-kształcenie, kształcenie komplementarne, spójność, organizacja i zarządzanie projektami, efektywność i jakość kształcenia

1. Wprowadzenie

Problem *wewnętrznej spójności procesów kształcenia* – definiowanej przez nas jako zgodność pomiędzy celami głównych interesariuszy projektu edukacyjnego, a jego treścią i organizacją (strukturą zarządzania) – ujawnia się zawsze, gdy tej spójności brakuje. Doświadczenie podpowiada nam, że jego konsekwencją jest z reguły niższa niż zakładano skuteczność nauczania, nawet jeśli uczestnicy szkolenia, wykładu lub innego procesu edukacyjnego tej niespójności nie zauważają lub zauważywszy nie traktują jako istotnego uchybienia ich oczekiwaniom.

Obniżenie poziomu *efektywności dydaktycznej* (a niekiedy również ekonomicznej)¹ konkretnego kursu lub zajęć akademickich nie jest jedynym skutkiem wspomnianej niespójności. Równie poważna i dalekosiężna w skutkach bywa utrata wiarygodności przez nauczyciela lub trenera realizującego cele organizacji. Dlatego poza znaczącym obniżeniem prestiżu uniwersytetu, szkoły lub firmy szkoleniowej, w której ów problem występuje, mamy tutaj do czynienia

¹Przez *efektywność dydaktyczną* rozumiemy stosunek osiągniętych przez uczącego się rezultatów do poniesionego nakładu pracy, zaś przez *efektywność ekonomiczną* stosunek osiągniętych efektów kształcenia do jego kosztów.

z niewątpliwie negatywnym skutkiem wychowawczym czy lepiej rzecz ujmując – społecznym, polegającym na nabywaniu przez osoby szkolone niewłaściwych nawyków oraz błędnych przekonań dotyczących fragmentu świata, którego się uczą.

Oczywiście, kwestia braku spójności pojawiać się może w wypadku każdej formy nauczania, jednak najłatwiej dostrzec ją, gdy w grę wchodzi kształcenie za pośrednictwem Internetu. W literaturze, zwłaszcza anglojęzycznej (por. np. Clark, 2002; Clark, Mayer, 2011; Hammerness, 2006; Goldenstein, b.d.), problem spójności (*Coherence*) procesów dydaktycznych najczęściej traktowany jest w aspekcie wzajemnego dopasowania treści (sylabusu), metod i formy realizowanego przedmiotu, często ograniczony wyłącznie do spójności kluczowych elementów materiałów dydaktycznych, takich jak tekst, obraz i multimedia. Organizację – jeśli się ją w tych rozważaniach uwzględnia – to jedynie z pozycji urealnienia procesu dydaktycznego poprzez połączenie go lub wręcz wpisanie w kontekst praktyczny związany z daną dziedziną nauki (np. prowadzenie biznesu; por. European Commission, 2010) traktowanego jako efektywny sposób na osiągnięcie wymiernych rezultatów kształcenia. Wychodzi się wówczas z założenia, że w trakcie nauki uczący się zdobywa wiedzę nie tylko słuchając wykładów i studiując literaturę, ale również obserwując zjawiska, o których się uczy, w ich naturalnym środowisku lub uczestnicząc w opisywanych w podręczniku sytuacjach.

Paradygmat kształcenia zawodowego wskazuje dobitnie, że jeśli nawet celem kształcenia nie jest przygotowanie do wykonywania konkretnego zawodu, problem koherencji organizacyjnej procesu dydaktycznego ma znacznie szerszy wymiar i dotyczy nie tylko jego wewnętrznej spójności (zgodności treści, metod i formy materiałów dydaktycznych), ale również szeroko pojętych warunków jego przebiegu. Konieczność uwzględnienia tak rozumianej spójności jako warunku powodzenia edukacji wydaje się jednak umykać uwadze, mimo iż jest ona jednym z istotnych czynników sukcesu każdego dobrze zarządzanego przedsięwzięcia.

Z tego właśnie powodu tytułowy problem uznaliśmy za istotny. Naszą analizę przeprowadziliśmy w kontekście trzech różnych przykładów, mając przy tym nadzieję, że ich podobieństwo do projektów znanych Czytelnikowi z autopsji przyczyni się do wspólnego sformułowania praktycznych wskazówek, pozwalających zmniejszać w przyszłości ryzyko błędu niespójności.

2. Geneza problemu

Asumpt do napisania niniejszego artykułu dały przypadki, przy realizacji których bezpośrednia (uczestnicząca) obserwacja niespójności między celami, treścią i organizacją projektu dała nam okazję do dokonania wstępnej analizy jej skutków we względnie różnorodnych warunkach. Ponieważ nasza analiza dotyczy projektów, z którymi byliśmy bezpośrednio związani, przeto krytyczne uwagi odnoszą się tylko do tych ich aspektów, w których sami braliśmy udział. Przykłady, które wybraliśmy do analizy, to:

1. Kwalifikacyjne studia podyplomowe dla nauczycieli oświaty w zakresie informatyki z elementami e-nauczania, organizowane przez uczelnię niepubliczną (liczba słuchaczy studiów: 15, czas trwania: 3 semestry),
2. Cykl szkoleń dla menadżerów e-szkoleń w sektorze publicznym realizowane przez firmę szkoleniową z udziałem uczelni publicznej w roli partnera (liczba uczestników szkoleń: 120, czas trwania: 5 miesięcy),
3. Zakrojony na szeroką skalę projekt rozwijania talentów uczniowskich w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych realizowany przez samorząd dużego miasta (liczba uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych: 1 500, czas trwania: 3 lata).

Wszystkie trzy projekty były sponsorowane przez Europejski Fundusz Społeczny, co niewątpliwie miało istotny wpływ na ich organizację. Zdobycie unijnych pieniędzy stało się bowiem

w każdym z nich jedyną drogą do realizacji wybranego przedsięwzięcia. Presja, by je pozyskać, a następnie udowodnić osiągnięcie zamierzonych rezultatów była, jak się wydaje, na tyle silna, że na drugi plan odsunięto kwestię optymalnego wyboru metod wykonania, opierając się na rozwiązaniach najbardziej dostępnych, standardowych i oczywistych, co w przypadku nowatorskich projektów nie zawsze oznacza – skutecznych.

3. Konsekwencje braku spójności

Nie podlega dyskusji, że w procesie kształcenia uczący się zdobywa nowe dla siebie informacje i przy pomocy nauczyciela (lub trenera) przekształca je w wiedzę lub nowe umiejętności. Jednocześnie kształtuje się (ulega zmianie) jego postrzeganie świata, a w konsekwencji schematy interakcji z otoczeniem społecznym, zawodowym bądź gospodarczym. Wiadomo, że kluczową rolę w tym procesie pełni nauczyciel (lub trener), będący najczęściej ucieleśnieniem kompetencji i wzór w obu dziedzinach, to jest w korzystaniu z wykładanej wiedzy i stosunku do otaczającego świata. Z tego powodu, jeśli osoby kształcone łatwiej i szybciej zdobywają wiedzę (kompetencje), zasługę często przypisują właśnie nauczycielowi (trenerowi). Gdy dzieje się przeciwnie – skłonni są obarczać go winą za ewentualne trudności w uczeniu się, twierdząc, że *mówi nie na temat, nie umie przekazać informacji (wy tłumaczyć), powtarza treści już znane* itp.

Wiadomo jednak, że nie zawsze problem tkwi w nieudolności samego nauczyciela lub trenera. Równie często zdarza się, że ramy organizacyjne, w których funkcjonuje i które narzucają mu szczegółowe sposoby postępowania, obciążają jego konto, niekorzystnie wpływając na końcowe efekty procesu kształcenia. W takich sytuacjach jednak skuteczność nauczania jest nie tylko niższa niż mogłaby być, nie tylko anty-mistrzowie nie ze swojej winy stają się twarzą anty-uczelni czy anty-firmy szkoleniowej, ale – co równie ważne! – anty-dydaktyka sprawia, że uczestnicy zajęć nabywają złych przyzwyczajęń i mogą je w przyszłości powielać – anty-dydaktyka kreuje anty-kulturę!

Konkluzja ta, choć wypowiedziana być może zbyt dosadnie, bierze się z prostej obserwacji – proces kształtowania przekonań (wiedzy o świecie) nigdy nie odbywa się w próżni – jego kontekst i układ organizacyjny (w tym: metodyka nauczania) stają się częścią przekazywanej treści, a zatem źródłem wiedzy o metodach uczenia się w ogóle, a pośrednio również wiedzy o regułach gry obowiązujących w świecie. To *dyskretny wymiar* dydaktyki, jednak nie mniej znaczący niż ten formalny wynikający z samej treści wykładu lub szkolenia.

Uważamy przy tym, że jedną z ważniejszych cech (i zarazem objawów) poprawnej organizacji kształcenia jest jej wewnątrz spójność we wszystkich wymiarach procesu, identyfikowana przez nas w trzech następujących aspektach, których korelacja powinna prowadzić do uzyskania synergii ułatwiającej osiągnięcie zakładanego celu głównego projektu:

- oczekiwań głównych interesariuszy projektu oraz założeń merytorycznych szkolenia (które same w sobie powinny być co najmniej niesprzeczne),
- programu kształcenia (treści i harmonogramu) oraz jego formy (przy czym niezwykle istotna jest w tym wypadku integralność treści oraz metod przekazu wiedzy i umiejętności),
- pozostałych aspektów związanych z zarządzaniem procesami dydaktycznymi, w tym: warunkami realizacji zajęć oraz komunikacją pomiędzy interesariuszami projektu, ze szczególnym uwzględnieniem symetrii w komunikacji pomiędzy nimi.

To, że owa relatywna współzależność wymiarów organizacyjnych przedsięwzięcia jest istotna z punktu widzenia ostatecznego sukcesu, zwracają uwagę zarówno teoretycy, jak i praktycy zarządzania projektami. Łączą je najczęściej w tzw. *piramidę projektu*, paradygmat, według którego powodzenie projektu zależy od uwzględnienia i optymalnego zarządzania pięcioma podstawowymi jego parametrami, tj. zakresem projektu (celami i tego, co ma zostać wykonane),

zasobami, jakimi dysponują wykonawcy, czasem realizacji, jakością produktu (cechami, jakie ma on posiadać) oraz ryzykiem całego przedsięwzięcia. Podkreślają przy tym wagę polityki organizacyjnej, tj. ustalonej hierarchii oraz struktury operacyjnej i decyzyjnej projektu, wychodząc z założenia, że proces planowania przedsięwzięcia jest zawsze grą polityczną, tj. starciem oczekiwań i celów wszystkich jego interesariuszy (por. np. Wysocki, McGary, 2005; Berkun, 2006; Marasco, 2006; Nicholas, Steyn, 2012). My dla tej współzależności żądamy dodatkowo cechy spójności, tj. zgodności pomiędzy celami a metodami oraz szeroko pojętymi warunkami ich osiągnięcia. Warto przy tym zwrócić uwagę na potencjalny związek między wspomnianą spójnością a poczuciem satysfakcji uczestników w trakcie realizacji projektu, co może (choć nie musi) wspierać ich motywację i być jednym z ważniejszych czynników ich sukcesu.

Niestety, opisane powyżej zasady nie zawsze są stosowane przez realizatorów projektów edukacyjnych. Dlatego w dalszej części artykułu postaramy się zwrócić uwagę na te czynniki, które utrudniają profesjonalizację projektów (e-)edukacyjnych, co – zgodnie z zapowiedzią – uczynimy w oparciu o wymienione wyżej przykłady. Jako że byliśmy uczestnikami wszystkich omawianych przedsięwzięć, skoncentrujemy się na dwóch pierwszych aspektach możliwych niespójności – niezgodności celów interesariuszy projektu oraz braku koherencji celów, treści i metod kształcenia.

3.1. Problem 1: sprzeczne oczekiwania interesariuszy projektu

Przy projektowaniu przedsięwzięcia (por. Marasco, 2006, s. 106–110, 115–135, 178–189) w pierwszej kolejności uzgodnienia wymagają oczekiwania i cele interesariuszy (w tym: organizatora jako instytucji), pozostałe parametry są bowiem ich pochodną. Przy czym prawidłowa identyfikacja celów i potrzeb uczestników projektu powinna być przedmiotem profesjonalnych badań wyprzedzających jego planowanie lub formułowanie wniosku o jego sfinansowanie. Wprawdzie jest to wymóg metodyki zarządzania projektem, wymagany przy wdrażaniu projektów dofinansowywanych z Unii Europejskiej (Ministerstwo Gospodarki i Pracy, 2004), ale po pierwsze nie zawsze jest on wystarczająco skrupulatnie stosowany, a po drugie – nie wszystkie projekty edukacyjne są i będą finansowane przez UE. Godzi się przeto podkreślić konieczność wykonania takich badań. Tym bardziej, że powinny one dać odpowiedź nie tylko na pytanie, czego konkretnie oczekują uczestnicy projektu, ale również – jakim potencjałem wiedzy, kompetencji i doświadczenia dysponują.

W Polsce niezwykle często spotykamy się z przekonaniem, że dotychczasowe wykształcenie lub profesja kandydata na szkolenie (lub studia) w sposób wystarczający określają zarówno jego początkowe kompetencje, jak i potrzeby dotyczące dalszej edukacji, według schematu: *skoro kandydat skończył studia wyższe lub wykonuje zawód, to...*

Teoretycznie w przypadku otwartej oferty edukacyjnej (np. szkoleń otwartych bądź zajęć akademickich) ciężar oceny zgodności priorytetów i warunków szkolenia z indywidualnymi oczekiwaniami odbiorcy spada przede wszystkim na niego. Aby mógł on jej świadomie dokonać, powinien jednak dysponować pełną informacją o ofercie, czyli wiedzą o celach, treści, formie, harmonogramie i organizacji kształcenia, a także o nauczycielach/trenerach i metodach komunikacji itd. Jakkolwiek „tajemniczość” ze strony organizatora studiów lub szkolenia prowadzi w tym przypadku do późniejszych nieporozumień, których widocznym skutkiem jest wysoki procent rezygnacji z udziału w zajęciach.

W przypadku przedsięwzięć edukacyjnych projektowanych na zamówienie (np. szkoleń dedykowanych) analiza celów kształcenia z reguły je rozpoczyna. Badania te służą nie tylko przygotowaniu jak najlepszej oferty odpowiadającej zamiarom zleceniodawcy, ale także opracowaniu optymalnych metod pozwalających te zamiary osiągnąć w założonym czasie oraz budżecie.

W tym przypadku jeszcze bardziej istotna staje się rzetelna (i rzeczywista, a nie życzeniowa!) identyfikacja potrzeb wszystkich grup interesariuszy projektu (czyli także odbiorców kształcenia), a następnie poinformowanie ich o kluczowych parametrach planowanych działań.

Postawienie tej sprawy na później, licząc na spontaniczne uzgodnienie celów organizatorów i indywidualnych priorytetów uczestników zajęć (biorących w nich udział na zasadzie: *być może czegoś ciekawego się dowiem*) nie zawsze kończy się sukcesem. Z tym problemem pozostają już jednak prowadzący zajęcia. I tu z reguły zaczynają się trudności – wyobrażenia nauczyciela (trenera) dotyczące założeń szkolenia (studiów), ustalenia organizatora oraz oczekiwania uczestników zajęć często różnią się od siebie tak bardzo, że niemożliwe jest ich uwspólnienie i wówczas z reguły uczestnicy projektu decydują się na rezygnację z celów pozostałych grup i przeforsowanie interesów jednej z nich, co w sposób oczywisty obniża wartość szkolenia (studiów) jako całości, a na pewno jego (ich) dydaktyczną efektywność.

W analizowanym przez nas przypadku studiów podyplomowych oraz szkoleń dla menedżerów realizatorzy obu projektów oczekiwania odbiorców potraktowali schematycznie, w efekcie nie wzięli pod uwagę ani potrzeb rynku, na który trafić mają absolwenci studiów i szkoleń (prywatności zdobytych przez nich kwalifikacji), ani zróżnicowanej sytuacji i specjalizacji zawodowej uczestników. I tak, w studiach podyplomowych z informatyki z elementami e-nauczania udział brali dyplomowani nauczyciele, zarówno pracujący w szkołach ponadgimnazjalnych, jak i wychowawcy przedszkolni, mający wszak zgoła odmienne potrzeby w zakresie wykorzystania technologii informacyjnych w pracy z uczniami. W szkoleniach dla menedżerów zaś – przedstawiciele siedmiu różnych formacji mundurowych, od wojska poczynając, na służbie więziennej oraz biurze ochrony rządu i specjalistach pożarnictwa kończąc. Co więcej, w tym przypadku uczestnikami szkoleń nie zawsze były osoby pełniące w swojej formacji funkcje kierownicze bądź dowódcze, ani nawet doń aspirujący.

Ujmując rzecz po imieniu, realizatorzy obu projektów, przystępując do nich, mieli na uwadze przede wszystkim konsumpcję dostępnych środków unijnych, rozbudowę portfolio realizowanych przez siebie projektów, a tym samym poprawę wskaźnika konkurencyjności na rynku edukacyjnym. Tymczasem beneficjenci projektu przystępowali do szkoleń albo dlatego, że zostali na nie skierowani przez pracodawcę, albo dlatego, że udział w nich był bezpłatny i potencjalnie polepszał ich osobistą sytuację zawodową. W efekcie obie grupy interesariuszy projektu nie miały wspólnego celu, którym mógłby być np. rozwój rynku usług edukacji informatycznej na terenie województwa (na czym skorzystałaby zarówno uczelnia prowadząca studia podyplomowe dla nauczycieli, jak i oświata i sami nauczyciele) lub stworzenie warunków systemowej współpracy służb mundurowych w zakresie modernizacji procesów szkoleniowych, a co za tym idzie ustalenie jednolitego standardu technologicznego szkoleń elektronicznych (którego realizacją mógłby zająć się oferent szkoleń).

W przypadku projektu dla gimnazjalistów i licealistów problem niespójności celów polegał na czym innym. U podstaw tego przedsięwzięcia leżało dążenie uczelni wyższych z jednej strony do przeciwdziałania niechęci abiturientów do podejmowania studiów wymagających kompetencji z zakresu nauk ścisłych, z drugiej zaś do stworzenia swego rodzaju „kuźni talentów” dla najzdolniejszych uczniów. Aby ten cel osiągnąć, już na etapie rekrutacji do projektu zastosowano jednak rozwiązanie w samej swej istocie zaprzeczające idei przyświecającej przedsięwzięciu – uczestnicy projektu nie przystępowali doń samodzielnie, lecz byli typowani do programu na podstawie uzyskanych wyników z egzaminów kompetencyjnych. Następnie poddawani byli szkolnemu trybowi nauki z całym jego sztafżem sprawdzianów, oceniania, egzaminów, indeksów, not, bonusów itp. Co więcej – w trakcie ewaluacji projektu okazało się, że prawie 63% uczestników przystępując do udziału w nim było już zdecydowanych co do kierunku dalszej

nauki, wielu z nich więc potraktowało zajęcia realizowane w ramach szkoleń jako swego rodzaju darmowe korepetycje z matematyki i informatyki, co spowodowało, że osiągnięte rezultaty projektu uznać należy za co najmniej złudne. Tym bardziej, że nieznaną są nam badania stwierdzające znacząco większe zainteresowanie studiami na kierunkach ścisłych i technicznych lub przynajmniej potwierdzające istnienie korelacji między nim a udziałem uczniów z danej szkoły w omawianym projekcie.

3.2. Problem 2: brak zgodności celów, treści i organizacji kształcenia

Ponieważ koordynatorzy projektu skierowanego do nauczycieli nie przeprowadzili pogłębionej analizy potrzeb potencjalnych jego beneficjentów (tak w aspekcie indywidualnych życzeń, jak i rynku, na którym kooperują), siłą rzeczy narzucili z góry zarówno treść, jak i sposób organizacji zajęć uczestnikom, które nader często mijały się nie tylko z realnymi oczekiwaniami tak uczestników szkoleń, jak i ich pracodawców, ale także zdrowym rozsądkiem. W efekcie nie przygotowano słuchaczy do samodzielnego i twórczego wykorzystania nowych technologii w pracy z uczniami, nie uwzględniając w planie studiów zajęć o charakterze praktycznym oraz zdalnym. W konsekwencji uczestnicy studiów, odbywając wszystkie zajęcia w formie stacjonarnej, nie byli w stanie doświadczyć uroków pracy na odległość, choćby w warunkach eksperymentalnych. Nie zaoferowano im także materiałów dydaktycznych w formie elektronicznej (drukowanej zresztą też nie!), nie dając tym samym wzoru, jak takie materiały mogłyby wyglądać i uniemożliwiając im pracę własną poza zajęciami w uczelni.

W przypadku szkoleń dla menedżerów pominięto natomiast zaznajomienie się uczestników z rynkiem dostępnych technologii zdalnego kształcenia, a zajęcia wprost poświęcone problematyce projektowania i prowadzenia szkoleń elektronicznych w zamyśle organizatora miały odbywać się poza laboratorium komputerowym. Na szczęście w tym wypadku trenerzy wymusili na koordynatorach projektu wypożyczenie mobilnych laboratoriów wprowadzając tym samym element praktyczności do szkoleń. W programie kształcenia nie przewidziano jednak – a na etapie realizacji szkoleń nie dało się tego zmienić – aktywności realizowanych na odległość pod kierunkiem prowadzących zajęcia. Dodatkowo błędnie ułożono kolejność omawianych zagadnień (np. najpierw zrealizowano szkolenie dotyczące problematyki zarządzania zespołem projektowym, a dopiero potem projektowania e-kursów), na co trenerzy nie mieli już wpływu, a co znakomicie utrudniało uczestnikom zrozumienie wiedzy z poszczególnych modułów szkolenia.

Podobny przykład opisywanego błędu zaobserwowano w trakcie realizacji projektu dla uczniów. Biorąc po uwagę, że w tym przypadku głównym celem był wszechstronny rozwój młodzieży w obszarze nauk ścisłych oczywistym, wydawało się, że organizatorzy dokonają koordynacji treści kursów we wszystkich sześciu objętych projektem dziedzinach nauki. Tak się jednak nie stało. Przegląd poszczególnych szkoleń sugerował pozostawienie całkowicie wolnej ręki autorom w doborze i określeniu ich zawartości. Co gorsza, wobec braku wypracowania jednolitego wzorca zajęć, forma i organizacja poszczególnych szkoleń bardzo się od siebie różniły, wprowadzając niepotrzebne zakłócenia w pracy uczniów.

3.3. Problem 3: brak integralności treści i metod kształcenia

Jak już wspomniano, u podstaw studiów podyplomowych dla nauczycieli oraz szkoleń dla menedżerów w zakresie organizacji e-szkoleń w deklaracjach organizatorów leżała idea naocznej prezentacji, jak skutecznie łączyć formy tradycyjne i internetowe zajęć. W obu omawianych przypadkach idea ta została wpisana w tytuł oraz cele nadrzędne projektu, a mimo to w programie przewidziano wyłącznie zajęcia stacjonarne.

Nie wdrażając odbiorców do nowych form kształcenia, pozbawiono ich możliwości przygotowania się do telepracy, a oprócz tego „przy okazji” naocznie udowodniono, że mówiąc

o zaletach e-nauczania prowadzący zajęcia w istocie kłamią, bo mimo zalet, w praktyce tę formę pominięto jako mniej skuteczną (trudniejszą?) od tradycyjnej. Podobne przekonanie znalazło swój wyraz w opinii instruktorów biorących udział w projekcie dla uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, z których aż 25% jako miarę skuteczności kształcenia komplementarnego podawało dużą aktywność uczniów na zajęciach... stacjonarnych, stanowiących w tym wypadku jedynie jedną czwartą czasu przeznaczanego na naukę. W tej sytuacji mimochodem przekazano uczniom informację, że samodzielny wysiłek i pokonanie bariery odległości przy okazji pracy w grupie są mniej warte niż wysłuchanie wykładu. Co więcej – ten sam komunikat otrzymali autorzy kursów, dla których w wielu przypadkach było to pierwsze doświadczenie z e-nauczaniem.

Każdy proces, a proces edukacyjny w szczególności, oprócz swojej warstwy „merytorycznej”, tj. wprost związanej z realizacją celów kształcenia, ma drugie dno w postaci zasadności wybranych metod nauczania. Jest dla nas sprawą bezdyskusyjną, że dobry albo zły wzór rozwiązań organizacyjnych zastosowanych w projekcie pozostaje w pamięci uczestników (odbiorców szkolenia, nauczycieli lub trenerów i organizatorów) na dłużej, kształtując ich późniejsze działania. Nabyta w drodze doświadczenia wiedza jest znacznie silniejszym argumentem od każdego, nawet najbardziej profesjonalnie przeprowadzonego instruktażu.

Nie podlega więc żadnej wątpliwości, że wybrana przez koordynatorów projektu dla nauczycieli oraz projektu dla menedżerów forma zajęć w każdym z tych przypadków ogromnie zubożyła przekaz i zmniejszyła ich dydaktyczną wartość. W dodatku ćwiczenie „na sucho” pracy w sieci – przypominające uczenie jazdy na nartach z podręcznika w ciepłym mieszkaniu – powodowało znużenie uczestników, czemu niedwuznacznie dawali oni wyraz, a z czym poradzić musieli sobie trenerzy i wykładowcy prowadzący zajęcia, sami postawieni w sytuacji konieczności stosowania rozwiązań niezgodnych z celami kształcenia oraz swoich dotychczasową rutyną. W obu wspomnianych przypadkach trudno mówić wyłącznie o utracie przez nich wiarygodności jako bezpośrednim skutku przyjętych założeń projektu. O wiele bardziej brzemiennej konsekwencją wydaje się być budowanie błędnych przekonań wśród uczestników zajęć na temat nauczania na odległość, ich specyfiki oraz uwarunkowań, powielających często obiegowe opinie, pozostające bez kontaktu z doświadczeniem.

4. Podsumowanie

Przedstawione w znacznym skrócie trzy przykłady niedobrych praktyk prowokują pytanie o czynniki, które mimo tak szerokiego i zróżnicowanego ich charakteru, spowodowały we wszystkich przypadkach podobne niedociągnięcia.

Dalsze analizy wykazały, że we wszystkich trzech projektach:

1. Badania potrzeb i oczekiwań interesariuszy projektów nie zostały przeprowadzone albo jeśli ich dokonano, uzyskane wyniki nie zostały właściwie wykorzystane na etapie planowania działań edukacyjnych.
2. Niepoprawnie sformułowano operacyjne cele projektów – w każdym przypadku popełniono błąd przesunięcia kategorialnego, cele sformułowano zbyt ogólne i jak można podejrzewać, wyznaczono je bardziej w kontekście priorytetów sponsora niż rzeczywistych potrzeb interesariuszy.
3. Odnieśliśmy również wrażenie, że w zespołach koordynujących projekty nie stosowano specjalizacji i podziału zadań oraz nie zwracano wystarczającej uwagi na kompetencje wykonawców. W żadnym z nich formalnie nie powołano zespołów odpowiedzialnych za zarządzanie aspektami merytorycznymi (dydaktycznymi) szkoleń, a grupy osób, które taką funkcję faktycznie pełniły, nie działały wystarczająco efektywnie. W konsekwencji rezultaty ich pracy okazały się mało profesjonalne – autorzy szkoleń działali bez wzajem-

nego porozumienia i często pełnili jednocześnie rolę jednoosobowych zespołów produkcyjnych; w jednym przypadku zdarzyło się, że te same osoby łączyły kilka ról – organizatora i wnioskodawcy projektu, nauczyciela i koordynatora przedmiotowego lub doradcy.

4. Istotnym czynnikiem niewystarczającej efektywności omawianych projektów, wspomnianym już mimochodem, była naturalna niechęć do ponoszenia ryzyka przez wnioskodawców przed uzyskaniem decyzji o dofinansowanie z funduszy unijnych oraz ograniczenia wynikające z regulaminu ich wykorzystania.

Z naszych obserwacji wynika, że wszystkie powyżej wymienione czynniki powodują niemal automatyczne obniżenie jakości szkoleń i studiów, co w oczach beneficjentów obciąża bezpośrednio nauczycieli lub trenerów, od których wymaga się zresztą bieżącej neutralizacji skutków zaniedbań powstałych na wcześniejszych etapach projektu. Co gorsza – powoduje tworzenie się fałszywych wzorców i schematów działania u jego uczestników. Mimowolnie przekazuje się im bowiem informację, że albo stosowanie nauczanych zasad postępowania nie jest konieczne, albo nauczyciele i organizatorzy projektu ich nie znają, albo znając je, nie stosują w praktyce. W każdym z tych przypadków przynosi to niezamierzone, a negatywne społecznie skutki. Uważamy to za na tyle istotny problem, że raz jeszcze podkreślić chcemy konieczność bezwzględnego przestrzegania ogólnie znanych zasad zarządzania projektami (projektami edukacyjnymi), a w szczególności wagę:

- dbałości o rzetelną analizę celów wszystkich grup interesariuszy projektu oraz uczciwe ich uzgodnienie (uwspólnienie),
- operacjonalizacji głównych priorytetów przedsięwzięcia do poziomu katalogu celów istotnych, wzajemnie niesprzecznych oraz osiągalnych dla poszczególnych grup interesariuszy (cele nieistotne lub nieosiągalne nie są weryfikowalne),
- właściwego doboru kadry do realizacji poszczególnych zadań w projekcie w oparciu o kompetencje, budowanie stałych zespołów wykonawców oraz dbałość o ich profesjonalizację,
- włączenia bezpośrednich wykonawców – nauczycieli i trenerów – w proces definiowania zakresu treści oraz metod i środków realizacji szkoleń i studiów (dobór metod na poziomie operacyjnym właśnie, a nie decyzyjnym!),
- uważności w zakresie dyskretnego wymiaru procesu dydaktycznego (tj. uznanie, że każda metoda nauki niesie ze sobą treść, którą należy uwzględnić projektując zawartość szkolenia lub wykładu), a także elastyczności i gotowości do zmiany zestawu narzędzi w przypadku braku uzyskania założonych rezultatów,
- etapowego zwalniania funduszy na następny etap realizacji projektu, warunkowanego nie tylko poprawnością księgowych rozliczeń i zgodnością z deklarowanymi celami projektu, ale przede wszystkim merytoryczną oceną rezultatów na etapie poprzedzającym,
- gotowości do redefinicji celów projektu na każdym jego etapie, o ile dane uzyskane w trakcie ewaluacji danego etapu projektu wskazywałyby na taką konieczność.

5. Bibliografia

1. Berkun, S. (2006). *Sztuka zarządzania projektami*. Gliwice: Helion.
2. Clark, R. (2002, September). Six Principles of Effective e-Learning: What Works and Why. *Learning Solutions Magazine*. Pobrane 13 maja 2013, z: <http://www.learningsolutionsmag.com/articles/384/six-principles-of-effective-e-learning-what-works-and-why>
3. Clark, R., Mayer, R. (2011). *E-learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. San Francisco, CA: J. Wiley & Sons. Pobrane 13 maja 2013, z: http://www.ebook3000.com/others/e-Learning-and-the-Science-of-Instruction--Proven-Guidelines-for-Consumers-and-Designers-of-Multimedia-Learning_165074.html
4. European Commission. (2010, March). *Towards Greater Cooperation and Coherence in Entrepreneurship Education. Report and Evaluation of the Pilot Action High Level Reflection Panels on Entrepreneurship Education initiated by DG Enterprise and Industry and DG Education and Culture*. Pobrane 13 maja 2013, z: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/education-training-entrepreneurship/reflection-panels/files/entr_education_panel_en.pdf

5. Goldenstein, J. (b.d.). The Coherence Principle. Pobrane 13 maja 2013, z: <http://edtech2.boisestate.edu/goldensteinj/coherence%20principle.html>
6. Hammerness, K. (2006). From Coherence in Theory to Coherence in Practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241–1265.
7. Marasco, J. (2006). Zarządzanie projektami informatycznymi. Eseje. Gliwice: Helion.
8. Ministerstwo Gospodarki i Pracy. (2004, maj). Zarządzanie Cyklem Projektu. Podręcznik. Pobrane 20 września 2013, z: http://www.equal.gov.pl/NR/rdonlyres/3A81D042-E1A4-42A6-8A31-6D587DDCB8D9/0/equal_podr_zarz_cykl.pdf
9. Nicholas, J., Steyn, H. (2012). Zarządzanie projektami. Zastosowanie w biznesie, inżynierii i nowych technologiach. Warszawa: Wolters Kluwer.
10. Wysocki, R., McGary, R. (2005). Efektywne zarządzanie projektami. Gliwice: Helion.

Content and organization of (e)learning. Problem of coherence in educational projects

Summary

Keywords: e-learning, blended learning, coherence, project management, efficiency and quality of education

Internal coherence of learning process is understood as a complete consistency between goals of participants, content, organization and realization of the process — which reveals always when is absent. Lack of the coherence leads not only to lower didactic effectiveness of the course or study but can be a cause of negative educational effect and loss of prestige of teacher and university.

Those problem was analysed in context of three different examples of blended learning:

- postgraduate study to satisfy the qualification requirements in computer education for teachers — organized by the non-public university,
- series of courses for managers of e-learning in the public sector, implemented by training company with the participation of the public university as a partner,
- a large-scale project to develop students' talents in the field of mathematics and natural sciences implemented by the local government of a large city.

As a result some factors of non-coherence have been defined (with the importance exceeding the scope of mentioned cases), what can cause the reduction in the quality of training on Internet, and indirectly leads towards creation of false patterns and schemes of action of the project participants.