

**E-LEARNING AS AN INNOVATIVE FORM OF IMPROVEMENT OF
PROFESSIONAL QUALIFICATIONS OF ADULTS ON THE EXAMPLE OF
PROFESSIONAL GROUP OF TEACHERS – SELECTED PROBLEMS**

**E-LEARNING JAKO INNOWACYJNA FORMA PODNOSZENIA
KWALIFIKACJI ZAWODOWYCH OSÓB DOROSŁYCH NA PRZYKŁADZIE
GRUPY ZAWODOWEJ NAUCZYCIELI – WYBRANE PROBLEMY**

Olgierd Abramski

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Aleksander Sapiński

Wyższa Szkoła Zarządzania w Warszawie

ABSTRACTS

The aim of the article is to determine the need of distance learning in teachers training and to determine associated with this expectations, inspirations and difficulties concerning educational process, as well as evaluation of innovative methods of teaching used in this process and the level of the competitiveness of professional capital of teachers-graduates of this form of education. Highlighting the factors affecting the Polish market of electronic educational services for teachers was primarily based on legal acts and auditory research conducted by the authors, which was covered by a group of teachers professionally active, who complement thus far obtained qualifications. According to phenomenological methodology, the research in this article has a qualitative character. Analysis of documents, literature and empirical material leads to the conclusion that the Polish educational system is not fully adapted to conduct teachers training in the form of distance learning. Despite discernible benefits and educational opportunities inherent in this form of teaching, the majority of respondents defined as the proponents of formal education or blended learning. Evaluation expressed in this regard does not depend neither on sex, age, professional experience nor from the place of residence of the respondent. As high should be considered the level of motivation of respondents to participate in the permanent education of teachers, which seems to prove of the intellectual mobility of this professional group.

Celem artykułu jest określenie zapotrzebowania w zakresie kształcenia nauczycieli na odległość oraz określenie związanych z tym oczekiwań, inspiracji i utrudnień, a prócz tego ocena stosowanych innowacyjnych metod nauczania i poziomu konkurencyjności kapitału zawodowego nauczycieli – absolwentów tej formy kształcenia. Wyeksponowanie czynników wpływających na polski rynek elektronicznych usług edukacyjnych dla nauczycieli nastąpiło przede wszystkim na podstawie aktów prawnych oraz badań audytoryjnych przeprowadzonych przez autorów, którymi objęta została grupa nauczycieli aktywnych zawodowo, uzupełniających dotychczas uzyskane kwalifikacje. Zgodnie z przyjętą w pracy metodologią fenomenologiczną przeprowadzone badania miały charakter badań jakościowych. Analiza dokumentów i literatury oraz analiza materiału empirycznego prowadzą do wniosku, że polski system edukacyjny nie jest w pełni przystosowany do prowadzenia kształcenia zawodowego nauczycieli na odległość. Pomimo dostrzegalnych zalet i możliwości edukacyjnych tkwiących w tej formie nauczania, większość badanych określa się jako zwolennicy edukacji formalnej bądź systemu mieszanego. Oceny wyrażane w tym zakresie nie są uzależnione ani od płci, wieku, stażu zawodowego, ani od miejsca zamieszkania badanego. Jako wysoki należy natomiast uznać poziom motywacji badanych do uczestnictwa w permanentnej edukacji nauczycieli, co zdaje się świadczyć o mobilności intelektualnej tej grupy zawodowej.

KEY WORDS:

innovation, education, distance learning, teacher training, professional qualification

innowacyjność, kształcenie, kształcenie na odległość, kształcenie nauczycieli, kwalifikacje zawodowe

WPROWADZENIE

W sposób nieuświadomiony koncepcja kształcenia osób dorosłych pojawiała się już we wcześniejszych epokach rozwoju społecznego, a wyrażały ją choćby przysłowia, np.: Na naukę nigdy nie jest za późno. Nigdy jednak nie było tak wyraźnej potrzeby jej realizacji, jak obserwowane jest to współcześnie (Illeris, 2009; Malewski, 1998, 2000; Tanaś, 1999; Urbańczyk, 1973). Można zaryzykować stwierdzenie, że przełom XX i XXI wieku to czas edukacji dorosłych (Szarota, 2007), przy czym dotyczy to nie tylko

osób czynnych zawodowo, ale również osób starszych. Edukacja dorosłych jest następstwem uświadomionych potrzeb (Aleksander, 2006; Malewski, 1998) i w tym kontekście szczególnie rola przypada kształceniu osób dorosłych czynnych zawodowo. Poza inspiracjami intelektualnymi i osobowościowymi stanowi ono rezultat wprowadzanych w społeczeństwie norm organizacyjnych, a nawet prawnych. Zarówno przepisy wewnątrzorganizacyjne, zwłaszcza korporacyjne, jak i powszechnie obowiązujące prawo krajowe nakładają na podmioty społeczności obowiązek edukacyjny czynnych zawodowo członków, co uwarunkowane jest wymogami profesjonalizmu i wysokiej specjalizacji wykonywanych zawodów, potrzebami rynku pracy i tempem rozwoju społecznego. Z punktu widzenia andragogiki kształcenie dorosłych w dalszej perspektywie społecznej zapobiega nadto marginalizacji jednostek i grup społecznych, zjawiska groźnego społecznie, o trudnych do przecenienia następstwach (Czarkowski, 2009). Na obecnym etapie rozwoju cywilizacyjnego, w obliczu zachodzących procesów globalizacji, medializacji i cyfryzacji, uzasadnia to również szczególnie rolę, jaką w procesie edukacji ustawicznej zajmuje edukacja na odległość, w tym zwłaszcza kształcenie wykorzystujące najnowsze metody i techniki informatyczne i komunikacyjne (Dobrowolska, 2013, ss. 39. i n.; Juszczak, 2002; Kwiatkowski, 2002; Pokruszyński, 2010; Pytka, 2013; Siemińska, 2004; Wieczorkowski, 1995; Wojtan, 2002).

Można dostrzec, że współcześnie kształcenie osób dorosłych przebiega na dwóch płaszczyznach, tj. horyzontalnej i wertykalnej. Na płaszczyźnie horyzontalnej kształcenie tej kategorii osób uwarunkowane jest ich ambicjami osobistymi, często przybiera formy samokształcenia, a nadto wynika z potrzeby ułatwienia komunikacji interpersonalnej w zmieniającej się organizacji, stając się ważnym czynnikiem integracji społecznej (Fabiś 2005; Fabiś, Kędziora 2009). Prawo do nauki każdemu, bez względu na wiek, gwarantuje ogólna zasada wynikająca z art. 70. in principio Konstytucji RP (Garlicki, 2001, ss. 116–117). Z kolei na płaszczyźnie wertykalnej kształcenie osób czynnych zawodowo bądź poszukujących zatrudnienia na rynku pracy stanowi efekt norm organizacyjnych lub prawnych. Oczywiście płaszczyzny te posiadają punkt styczny, którym powinny być zasady etyki. Wszakże: Czego nie zabrania prawo, zabrania wstyd (Seneka Mł.). W tym aspekcie kształceniu ustawicznemu, w przypadku niektórych grup zawodowych, w tym zwłaszcza nauczycieli, należy przypisać rolę szczególną. Jest to podyktowane nie tylko racjonalizmem i intuicją społeczną, ale poddane zostało reżimowi prawnemu, jako obowiązek nauczycieli w Polsce.

Zgodnie z unormowaniem art. 6. pkt 3. Ustawy z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (tj. DzU z 2014 r., poz. 191.) każdy nauczyciel zobowiązany jest także dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego, przez co należy rozumieć zarówno kształcenie formalne, jak i nieformalnie i pozaformalne, a gwarancją realizacji tego obowiązku ma być określona ustawowo ocena pracy nauczyciela (art. 6a Karty Nauczyciela). W tym wymiarze system kształcenia nauczycieli i jakość kształcenia warunkują nie tylko rozwój oświaty w Polsce i optymalny poziom edukacji szkolnej, lecz także determinują rolę społeczną nauczycieli w ogólności, status zawodowy każdego z nich z osobna.

Rzetelne poznanie organizacji i funkcjonowania kształcenia ustawicznego nauczycieli na tle kształcenia osób dorosłych w Polsce oraz przedstawienie obrazu rzeczywistego wykorzystania w procesie dydaktyki dorosłych metod i technik nauczania dostosowanych do obecnego etapu rozwoju cywilizacyjnego i kulturowego powinno być przedmiotem zainteresowania doktryny (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001, ss. 78–79; Gruszczyński, 2002; Łobocki, 1984, ss. 58–59; Opałek, 1962, ss. 109. i n.; Pilch, Bauman, 2001, ss. 35. i n.; Sztumski, 1995, s. 7.) oraz przeprowadzenia badań empirycznych w tym zakresie (Pilch, 1995, ss. 101–102). W tym kontekście celem pracy jest zidentyfikowanie działań innowacyjnych prowadzących do powiększenia kapitału zawodowego, przez podnoszenie profesjonalnych kwalifikacji oraz wzrost konkurencyjności nauczycieli na rynku pracy. Wprowadzanie nowych metod i technik w dydaktyce powoduje szereg problemów organizacyjnych i mentalnych, a także trudności zarówno po stronie uczących się i nauczających, jak również w strukturach organizacji i wykorzystaniu kwalifikacji uzyskanych z zastosowaniem nowych metod kształcenia – co powinno stanowić przedmiot wysiłków badawczych (Dudkiewicz, 1988; Nowak, 1970; Okoń, 1984, s. 242.; Pieter, 1967, s. 67.; Sztumski, 2005; Zaczyński, 1995, s. 30.). Analizy i uogólnień dokonano na przykładzie nauczycieli uzupełniających kwalifikacje zawodowe na Podbeskidziu. W szczególności przeprowadzone badania miały na celu (Łobocki, 2007, s. 110.) określenie poziomu organizacyjnego kształcenia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, oczekiwań związanych z tą formą kształcenia, a zwłaszcza – określenie zapotrzebowania na metody e-learningu i ich ocenę w porównaniu z oceną tradycyjnych form szkolenia. Ponadto badania służyły identyfikacji czynników sprzyjających rozwojowi tej formy kształcenia, występujących barier, ocenie jakości kształcenia oraz pozycji absolwentów e-learningu na

rynku pracy. Obserwacje praktyki (Sztumski, 2005) rozwoju e-learningu w Polsce na przełomie obydwu stuleci pozwalały na postawienie hipotezy (Babbie, 2007, s. 67.; Hajduk, 1993; Łobocki, 1999; Mayntz, Holm, Hübner, 1985; Pilch, Bauman, 2001; Puślecki, 2001), że jest to istotny czynnik sprzyjający innowacyjności rynku usług edukacyjnych dla nauczycieli oraz wzrostowi konkurencyjności kapitału zawodowego absolwentów e-learningu. Właściwa organizacja i promocja tej metody kształcenia na odległość stanowi zaś konieczny warunek uświadomienia sobie przez nauczycieli potrzeby korzystania z e-learningu jako metody w wysokim stopniu zapewniającej im poziom samodoskonalenia i zawodowego kształcenia pozaszkolnego.

W badaniach wykorzystano zarówno źródła zastane (przede wszystkim akty prawne), jak też wywołane. Do osiągnięcia celu badawczego posługiwano się różnymi metodami badawczymi, rozumianymi zarówno szeroko, jako uświadomiony sposób poznawania rzeczywistości (Łobocki, 2007), jak i w znaczeniu węższym, jako ciąg czynności badawczych, ogół reguł postępowania badawczego (Nowak, 1985; Pieter, 1975, ss. 25–28; Pilch, 1995, ss. 171–172; Podgórecki, 1962; Żechowska, 1985, s. 10.).

Analizując genezę, obowiązujące przepisy i praktykę stosowania rozwiązań przyjętych na gruncie prawa polskiego w zakresie kształcenia ustawicznego – w tym nauczycieli – a zwłaszcza kształcenia na odległość, posługiwano się przede wszystkim metodą monograficznej analizy, stosując technikę dogmatycznej analizy dokumentów. Pozwoliło to na poczynienie pewnych uogólnień i uwag *de lege lata* i *de lege ferenda* (Jakubowska, 1993; Pilch, 1995).

Rozpoznanie badanych zjawisk związanych z organizacją i funkcjonowaniem instytucji ustawicznego kształcenia nauczycieli, zwłaszcza z wykorzystaniem metod i technik uczenia na odległość, umożliwiło przede wszystkim stosowanie metody badawczej sondażu diagnostycznego (Lutyńska, 1984; Lutyńska, Weiland, 1983), a podstawowym narzędziem badawczym był w tym przypadku kwestionariusz ankietowy, opracowany na podstawie modelu przyjętego za L. A. Gruszczyńskim (2002, 2003). Badania ankietowe audytoryjne realizowane było na Podbeskidziu. Przeprowadzone zostały 8 marca 2014 roku na wybranej próbie obejmującej nauczycieli szkół publicznych – słuchaczy studiów podyplomowych na kierunku Reklama i public relations dla nauczycieli. Badania przeprowadzone były anonimowo, w sensie rzeczowym. Kwestionariusz ankietowy został zbudowany na podstawie trzech elementów składowych: pream-

bułę, część badawczą i metryczkę. Pytania sformułowane zostały według stopnia od ogólnych do szczegółowych, z zastosowaniem w razie potrzeby pytań filtrujących. Gros pytań miało charakter zamkniętych lub częściowo otwartych (półotwartych), a sporadycznie kwestionariusz zawierał pytania otwarte. Poza pytaniami osobistymi, w przeważającej mierze respondenci mieli udzielić odpowiedzi na pytania problemowo-badawcze. Zrezygnowano z pytań kontrolnych, zakładając szczerą wypowiedź i wiarygodność respondentów reprezentujących grupę zawodową nauczycieli. Pytania półotwarte konstruowane były bez rygorów, natomiast wśród pytań zamkniętych przeważały pytania koniunktywne, rzadziej – dysjunktywne, a czasem zdarzały się też pytania alternatywne, w postaci przeważnie rozszerzonej.

W wyniku przeprowadzonych badań zebrane zostały informacje o respondentach oraz dotyczące wiedzy na temat kształcenia e-learningowego osób dorosłych, prognozy zapotrzebowania na nie, motywów zachowań słuchaczy, opinii i ocen rozwiązań dydaktycznych stosowanych w nauczaniu e-learningowym oraz oczekiwań wobec tej formy nauczania i zapotrzebowania na jej absolwentów na rynku pracy.

Weryfikacja uzyskanych tą drogą wyników dokonywana była wykorzystaniem technik badań statystycznych (Gruszczyński, 1989; Lutyński, 1984).

Dokonane ustalenia stopnia nasilenia występowania badanych zjawisk w odniesieniu do grupy zawodowej nauczycieli podnoszących kwalifikacje zawodowe w systemie kształcenia na odległość pozwoliły zbudować teorię prawdopodobną. Mimo ostrożnego podejścia autorów do udzielonych przez respondentów odpowiedzi stanowią one ważny materiał analityczno-badawczy.

KSZTAŁCENIE USTAWICZNE NAUCZYCIELI NA TLE KSZTAŁCENIA OSÓB DOROSŁYCH W POLSCE, ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM WYKORZYSTANIA TECHNIK KSZTAŁCENIA NA ODLEGŁOŚĆ (E-LEARNINGU)

Co do zasady, kształcenie ustawiczne dorosłych uregulowane zostało w Ustawie z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU z 2004 r. nr 256, poz. 2572., z późn. zm., dalej zwanej Ustawą). W świetle ustawowych definicji z art. 3. pkt 15–21 oraz art. 62a i n. Ustawy kształcenie ustawiczne może być prowadzone w szkołach dla dorosłych bądź w formach pozasz-

kolnych. W formach pozaszkolnych możliwe jest uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny. Formy pozaszkolne kształcenia dorosłych są natomiast realizowane w publicznych i niepublicznych placówkach kształcenia ustawicznego, placówkach kształcenia praktycznego oraz ośrodkach doksztalcenia i doskonalenia zawodowego, zgodnie z art. 2. pkt 3a Ustawy, a także poprzez kwalifikacyjne kursy zawodowe.

Zgodnie natomiast z wydanym na podstawie delegacji ustawowej (art. 6a ust. 5. Ustawy) par. 3. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 roku w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (DzU z 2012 r., poz. 186. i poz. 1152.) kształcenie ustawiczne prowadzi się także – poza kwalifikacyjnymi kursami zawodowymi – w formach: kursu umiejętności zawodowych, kursu kompetencji ogólnych, turnusu doksztalcenia teoretycznego młodocianych pracowników, innych kursów umożliwiających uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych, których to form ustawodawca wprost nie wymienił w Ustawie. Zajęcia prowadzone we wszystkich rodzajach szkół i placówek kształcenia dorosłych oraz kwalifikacyjne kursy zawodowe mogą być, na określonych warunkach, prowadzone także z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość (art. 64. ust 4. i 5. Ustawy).

Należy przyjąć, że przepisy Ustawy o systemie oświaty stosuje się odpowiednio także do kształcenia ustawicznego nauczycieli, które nabrało charakteru problemu społecznego, począwszy od lat 90. ubiegłego wieku, w związku z procesami transformacji i unifikacji kraju z systemami zachodnioeuropejskimi (Banach, 2006; Gołębiak, 1998; Kwiatkowska, 1994, ss. 96. i n.; Kwiatkowska, 1997). Kształcenie nauczycieli stało się istotnym elementem modelu edukacyjnego i tak jak on – jest nadal labilne (Barczyk, Paprotna, 2011; Kwieciński, 2008; Muchacka, 2010; Pęczkowski, 2003). Ustawiczne uczenie się jest immanentnie związane z tym zawodem.

Należy podkreślić, że wiedza w zakresie projektowania ścieżki własnego rozwoju i awansu zawodowego, umiejętności uczenia się i samodoskonalenia profesjonalnego oraz kompetencje społeczne w zakresie rozumienia potrzeby ciągłego doksztalcenia się zawodowego i rozwoju osobistego powinny stanowić efekt kształcenia absolwenta (Dudzik, 1994), przygotowanego do wykonywania zawodu nauczyciela. Wynika to wprost ze Standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, wydanych jako załącznik do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standar-

dów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (DzU z 2012 r., poz. 131.), chociaż praktyka kształcenia nauczycieli nie zawsze realizuje w rzeczywistości założenia normatywne (Moroz, 2008; Muchacka, 2010).

Ustawodawca stanowi, że nauczyciel – a z wykładni systemowej należy wnioskować, że tylko zatrudniony w pełnym wymiarze zajęć – może z kolei otrzymać urlop płatny lub bezpłatny dla celów naukowych, artystycznych, oświatowych, a bezpłatny – z innych ważnych przyczyn, zgodnie z art. 68. ust. 1. Karty Nauczyciela, co ma umożliwić nauczycielowi doskonalenie zawodowe.

W systemie prawa oświatowego podnoszenie kwalifikacji zawodowych przez czynnych zawodowo nauczycieli stanowi obligatoryjny warunek uzyskiwania przez nich stopni awansu zawodowego, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (DzU z 2013 r., poz. 393.). Doksztalcanie zawodowe nauczycieli prowadzone może być w placówkach doskonalenia nauczycieli, powoływanych zgodnie z art. 77a ust. 1. i 3. Ustawy, w celu doskonalenia zawodowego nauczycieli, przy czym niepubliczne placówki doskonalenia mogą być prowadzone przez osoby prawne, z wyjątkiem jednostek samorządu terytorialnego, oraz przez osoby fizyczne. Na podstawie przepisu z art. 77a ust. 2. Ustawy oraz na warunkach i w trybie określonym przez właściwego ministra, doskonalenie zawodowe nauczycieli może być również prowadzone przez nauczycieli wykonujących zadania doradców metodycznych.

W świetle art. 94. Ustawy formą doskonalenia nauczycieli jest też doskonalenie przeprowadzane za granicą, o ile jego podstawą są: umowy międzynarodowe, porozumienia o współpracy bezpośredniej zawierane przez szkoły, organy prowadzące szkoły, jednostki samorządu terytorialnego, organy administracji rządowej, zakłady kształcenia nauczycieli i placówki doskonalenia, programy edukacyjne UE lub odbywa się ono na zaproszenie podmiotów zagranicznych.

Rozbudowaną organizacyjnie i merytorycznie formą doskonalenia zawodowego nauczycieli są studia niestacjonarne, w tym studia podyplomowe, organizowane w ramach struktury szkół wyższych

W przypadku grupy zawodowej nauczycieli proces doskonalenia zawodowego z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informatycznych i komunikacyjnych jest szczególnie uzasadniony, zarówno z punktu wi-

dzenia procesu edukacyjnego w szkole, jak i możliwości uzyskania awansu zawodowego (Czarkowski, 2012).

Na gruncie prawa polskiego wątpliwości interpretacyjne wywołuje na tle stosowania powołanej ustawy możliwość kształcenia studentów na odległość, zarówno w przypadku formy stacjonarnej, jak i niestacjonarnej. Możliwość prowadzenia zajęć dydaktycznych w każdej formie studiów wyższych, także z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, wprost wprowadzona została w przepisie art. 164. ust. 3. Ustawy z 25 lipca 1995 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (tj. DzU z 2012 r., poz. 572.; z późn. zm.). Stosowne jest podnieść, że przepisy wykonawcze w zakresie stosowania kształcenia na odległość w szkołach wyższych na przestrzeni kilku lat podlegały kilkakrotnie istotnym zmianom, co nie wpływa stabilizująco na stosowanie tej metody nauczania. Równocześnie daje się wyraźnie odczuć w praktyce działalności uczelni pozorną kolizję pomiędzy art. 164. ust. 3. Prawa o szkolnictwie wyższym a Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25 września 2007 r. w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, w brzmieniu nadanym mu Rozporządzeniem zmieniającym z 2 listopada 2011 roku (Dz U z 2007 r. nr 188, poz. 1347., z późn. zm.), które – także w przypadku studiów stacjonarnych – wprowadza możliwość wykorzystania tej metody zajęć w wymiarze do 60 proc. ogólnej liczby zajęć dydaktycznych, sprzecznie z wymienioną Ustawą o szkolnictwie wyższym, dopuszczającą tylko 50 proc. udziału tego rodzaju zajęć w ogólnej liczbie godzin zajęć dydaktycznych (Dąbrowski 2013). Kolizję norm należy rozstrzygnąć w ten sposób, że na studiach stacjonarnych, zgodnie z zasadą hierarchiczności, pułap godzin kształcenia na odległość, zgodnie z Prawem o szkolnictwie wyższym, nie może przekraczać 50 proc. ogólnej liczby godzin, natomiast na studiach niestacjonarnych (w tym podyplomowych), w myśl powołanego rozporządzenia, wymiar godzin kształcenia na odległość relatywnie do ogólnej liczby godzin dydaktycznych nie może przekroczyć 60 proc.

BADANIE OPINII NAUCZYCIELI - SŁUCHACZY STUDIÓW PODYPLOMOWYCH, NA TEMAT KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO NA PODBESKIDZIU Z WYKORZYSTANIEM E-LEARNINGU

Badaniem objęto grupę 44 osób obojga płci. Wśród nich było 30 kobiet i 14 mężczyzn, tj. odpowiednio: 68,18 proc. stanowiły kobiety, a mężczyźni

– 31,82 proc. Największą grupę respondentów stanowiły osoby w wieku od 31 do 40 lat (47,73 proc.), a nieco mniejszą – od 41 do 50 lat (40,90 proc.). Tylko trzy osoby nie przekroczyły 30. roku życia (6,82 proc.), a dwie przekroczyły wiek 50. lat (4,55 proc.). Zasadniczo respondenci posiadali wykształcenie wyższe magisterskie (97,73 proc.). Dziewięciu respondentów (20,46 proc.) stanowili mieszkańcy miast powyżej 100 tys. mieszkańców, czterech – miast do 100 tys. mieszkańców (9,09 proc.), a 16 badanych osób to mieszkańcy miast do 50 tys. mieszkańców (36,36 proc.). Zamieszkanie na wsi zadeklarowało 14 osób (31,82 proc.). Jedna osoba (2,27 proc.) pozostawiła to pytanie bez odpowiedzi.

Ustalenia wymagało przede wszystkim to, w jaki sposób respondenci rozumieją pojęcie e-learningu, i jak definiują ten termin. Zaobserwowano brak jednolitych określeń terminologicznych stosowanych przez badanych, przy czym 21 z nich (47,73 proc.) utożsamiało e-learning z nauką przez Internet, w tym sześć osób łączyło tę naukę z wykorzystywaniem platformy internetowej, a jedna osoba wskazywała na edukację internetową bez nauczyciela. W tej grupie jeden z respondentów łączył korzystanie z materiału/źródeł umieszczonych w Internecie z szybszą pracą, drugi natomiast – z możliwością kształcenia w domu. W trzech przypadkach e-learning traktowany był jako źródło wiedzy (informacji, treści merytorycznych, prowadzenia zajęć, uzupełniania ćwiczeń) przekazywanej za pomocą platformy e-learningowej.

Trzech respondentów (6,82 proc.) kładło w definicji nacisk na kształcenie za pomocą komputera, technologii czy elementów komputerowych i internetowych.

Pięć spośród badanych osób (11,36 proc.) definiuje e-learning jako zdalne kształcenie/nauczanie, w tym jedna osoba łączyła je z edukacją na serwerze, on-line. Trzy osoby (6,82 proc.) utożsamiały kształcenie e-learningowe ogólnie z technologiami informatycznymi i nowymi mediami.

W dziewięciu przypadkach (20,45 proc.) respondenci identyfikowali e-learning z kształceniem na odległość, przy czym pięciu z nich zwracało uwagę na wykorzystanie w tej formie kształcenia komputera, Internetu i platformy. Trzy osoby (6,82 proc.) nie potrafiły zdefiniować e-learningu.

Wśród 41 definicji sformułowanych przez respondentów, 78,05 proc. badanych (32 osoby) zdefiniowało e-learning w znaczeniu technicznym, pozostałe definicje (21,95 proc.) kojarzyły e-learning z nauczaniem na odległość (dziewięć osób).

Definiowanie e-learningu przez respondentów ma swe umocowanie w literaturze, w której również przeważa ujmowanie e-learningu w aspekcie technologicznym (Clarke, 2004; www.itpedia.pl/indeks.php/E-learning; www.learning.pl; www.pl.wikipedia.org/wiki/E-learning; www.stat.gov.pl/gus/definicje_PLK_HTML.htm?id=POJ-5936.htm) bądź utożsamianie go z distance learning (Czarkowski, 2012, Siemińska-Łosko, 2006; Woźniak, 2009). Niekiedy w doktrynie stosuje się bardzo ogólne definicje e-learningu, jak np. definicja M. Hyli (2005, s. 19.), według której e-learning oznacza wszelkie działania wspierające proces szkolenia, wykorzystujące technologie teleinformatyczne. W ogóle uwagę zwraca pewien chaos definicyjny związany z pojęciem e-learningu. Utrudnia to na pewno stosowanie go w praktyce edukacyjnej. Należy jednak pamiętać, że w tym przypadku w zasadzie zdefiniowanie pojęcia nie jest możliwe, a każda definicja będzie mogła zostać obalona, z punktu widzenia merytorycznego czy zasad logiki. Płynne są też granice pomiędzy tym, co utożsamia się na ogół z e-learningiem, a innymi metodami mobilnymi nauczania, w tym kształcenia na odległość. Dlatego należałoby raczej posługiwać się pojęciem new-learning.

Analiza materiału empirycznego, uzyskanego na podstawie przeprowadzonego badania kwestionariuszowego, pozwoliła na sformułowanie wniosku, że respondenci traktują e-learning jako uzupełniającą formę kształcenia tradycyjnego. Współistnienie w przyszłości obydwu form kształcenia prognozowało 72,73 proc. badanych (32 odpowiedzi), zdaniem trzech osób (6,82 proc.) e-learning zastąpi w przyszłości tradycyjne metody kształcenia, a dziewięć osób (20,45 proc.) przewiduje w przyszłości supremację kształcenia tradycyjnego. Respondenci raczej unikali wyrażania stanowczych opinii na temat przygotowania polskich szkół i uczelni do e-learningu. Szesnastu respondentów ocenia, że są one raczej przygotowane do tej formy kształcenia (36,37 proc.). Tylko jedna osoba udzieliła zdecydowanej odpowiedzi, potwierdzającej przygotowanie uczelni (2,27 proc.). Piętnastu respondentów uznało, że uczelnie raczej nie są przygotowane do e-learningu (34,09 proc.), a pięciu, że zdecydowanie nie są (11,36 proc.). Pięć osób nie miało zdania na ten temat (11,36 proc.). Dwie osoby uznały, że poziom przygotowania zależy od konkretnej uczelni (4,55 proc.). Zapotrzebowanie na kształcenie w formie e-learningu zadeklarowało tylko 4,55 proc. badanych (dwie odpowiedzi), a w tradycyjnej formie kształcenia z bezpośrednim kontaktem między słuchaczem a wykładowcą chciałoby uczestniczyć sześć osób (13,63 proc.). Gros respon-

dentów zadeklarowało chęć nauki w systemie mieszanym – aż 79,55 proc. (35 odpowiedzi), nie miało zdania w tej kwestii 2,27 proc. (jedna odpowiedź). Najwyższe miejsce w hierarchii motywów podejmowania kształcenia w formie e-learningu zajmowały w ocenie badanych potrzeby pragmatyczne, co potwierdzają wyniki innych badań w tym zakresie (Litawa, 2008). W dotyczącym tej kwestii pytaniu półotwartym koniunktywnym 23 badanych uznało, że e-learning przeznaczony jest przede wszystkim dla osób pracujących, 17 osób dostrzeżało w nim możliwość uzyskania szerszego zakresu kwalifikacji zawodowych, a z 20. odpowiedzi wynikało, że przeznaczeniem e-learningu jest przede wszystkim kształcenie osób niepełnosprawnych. Z innych odpowiedzi wynikało, że e-learning przeznaczony jest dla osób samotnie wychowujących dzieci, a z 12. – że dla mieszkańców małych miejscowości, i z tyluż samo odpowiedzi – że dla osób przebywających za granicą. Tylko z sześciu odpowiedzi wynikało, że e-learning stanowi dogodną formę kształcenia mieszkańców dużych miast. Zaskakująco mało odpowiedzi potwierdzało, że z tej formy kształcenia powinny korzystać osoby starsze (dziewięć odpowiedzi). Jeden respondent uznał, że e-learning przeznaczony jest głównie „dla osób, które chcą się doksztalać, ale nie mają czasu, możliwości opuszczenia miejsca zamieszkania”. Można wnioskować, że bariery edukacyjne mają w opinii badanych przede wszystkim podłoże środowiskowe (Malewski, 1998), a rzadziej – osobowościowe. Aktywność zawodową nauczycieli pobudzają przede wszystkim motywy utylitarne. W korelacji z tymi ustaleniami pozostają odpowiedzi udzielone przez respondentów na temat możliwości wykorzystania e-learningu w praktyce. Z 31. odpowiedzi wynikało, że e-learning powinien być stosowany w kształceniu na studiach podyplomowych, a 27 odpowiedzi potwierdzało zasadność stosowania go na kursach doskonalenia zawodowego. Tylko z 16. odpowiedzi wynikała sugerowana przydatność e-learningu w edukacji szkolnej dzieci i młodzieży. Wydaje się, że w tym zakresie na ocenę przez nauczycieli możliwości wykorzystania e-learningu w edukacji szkolnej wpłynęły mity krążące wokół stosunku dzieci i młodzieży do komputera i usług sieci (Badźmirowska-Masłowska, 2013). Najmniej odpowiedzi, bo zaledwie dwie, potwierdzało zasadność używania e-learningu w szkoleniu kierowców. Czterech badanych nie miało zdania na temat możliwości wykorzystania e-learningu w edukacji.

Z większości odpowiedzi wynikało, że miejscem kształcenia w formie e-learningu powinien być dom – miejsce zamieszkania uczestnika szkolenia. Z 25 proc. odpowiedzi wynikało, że odpowiednim miejscem kształce-

nia e-learningowego jest uczelnia/szkoła, a 20 proc. odpowiedzi potwierdziło, że kształcenie e-learningowe winno odbywać się w zakładzie pracy.

Szczególnie interesujące są wyniki badania oceny przez respondentów sytuacji absolwentów kształcenia e-learningowego na rynku pracy, które pozwalają wnioskować o stopniu występowania zapotrzebowania na tę formę kształcenia i jej oceny przez środowisko pracodawców. Okazało się, że spośród badanych 21 osób uznało porównywalność pozycji absolwenta szkolenia e-learningowego na rynku pracy z pozycją na tym rynku absolwenta formy tradycyjnego nauczania (47,72 proc.). Z kolei 14 (31,82 proc.) respondentów uznało, że pozycja absolwenta e-learningu jest gorsza niż sytuacja absolwenta tradycyjnego kształcenia. Nie miało zdania w tej kwestii siedem osób (15,91 proc.), a dwie osoby (4,55 proc.) uznały kolejno, że: „to jest kwestia indywidualna”, oraz że pozycja absolwentów obydwu form kształcenia jest „porównywalna, jeśli nie ma adnotacji, że to e-learning”.

W dalszej części badania kwestionariuszowego stawiane respondentom pytania zmierzały do określenia dotychczasowego wykorzystania e-learningu w praktyce kształcenia zawodowego nauczycieli oraz do oceny konkretnych metod i technik nauczania, poziomu ich innowacyjności (Kędzierska, 2005; Kramek, 2007). Analiza źródeł wywołanych pozwoliła ustalić, że dla większości badanych e-learning – podczas jednego lub kilku szkoleń – stanowił formę szkolenia mieszanego (34 odpowiedzi). Z kolei siedem odpowiedzi potwierdziło, że stanowił on podstawową formę kształcenia, a 11 odpowiedzi – że był formą kształcenia na studiach. To, że e-learning wykorzystywany był jako forma kształcenia zawodowego – potwierdzone zostało w sześciu odpowiedziach. Jako zaskakujący można uznać tylko jeden przypadek odpowiedzi, z której wynikało, że e-learning był sposobem nauki języków obcych. Należy wskazać, że e-learning stanowi formę kształcenia czynnych zawodowo nauczycieli stosunkowo mało wykorzystaną w praktyce nauczania. O ile jest wykorzystywany, to przeważnie jako kształcenie uzupełniające nauczanie w formie tradycyjnej (Dąbrowski, 2008; Hyla, 2005, s. 39.; Woźniak, 2009, ss. 57–62). Tylko niewielki procent odpowiedzi, bo zaledwie 13,64, potwierdził wykorzystanie e-learningu jako metody kształcenia zawodowego nauczycieli. Można uznać, że ta forma kształcenia niemal nie jest wykorzystywana do nauki języków obcych, mimo potwierdzonych przez codzienną bieżącą praktykę przydatności i dostępności e-learningu w kształceniu językowym. Wyodrębnienie najważniejszych motywatorów podjęcia obecnie nauki na studiach podyplomowych z wykorzystaniem e-learningu pozwoliło wnio-

skować, że decydujące znaczenie miał brak czasu respondenta na kształcenie w trybie zwyczajnym (18 odpowiedzi), chęć podnoszenia kwalifikacji (16 odpowiedzi) i szeroki zasób wiedzy przekazywanej za pośrednictwem platform e-learningowych, a nadto – brak możliwości kształcenia tradycyjnego w wybranym zakresie (dziewięć odpowiedzi). Kilkakrotnie z odpowiedzi wynikało, że motywatorem był wymóg ze strony pracodawcy. Należy stwierdzić, że słuchacze nie ulegali raczej modzie na e-learning (modę jako motyw kształcenia potwierdziły dwie odpowiedzi), ani nie kierowali się opiniami innych osób (jedna odpowiedź potwierdzająca podjęcie kształcenia na podstawie opinii innych). W kilku przypadkach z odpowiedzi wynikało, że słuchacze dostosowali się do organizacji studiów, a w jednym przypadku do podjęcia nauki przez e-learning skłonił słuchacza „swobodny dostęp do treści” („brak ram czasowych”). O podejmowaniu e-kształcenia decydują najczęściej potrzeby pragmatyczne (Aleksander, 2006; Czarkowski, 2012, ss. 51–58, 75–80; Lorens, 2011; Woźniak, 2009, ss. 41–48).

Należy podkreślić, że na ogół badani nie odczuwali braku motywacji do nauki podczas e-learningu, stanowiącej istotny czynnik podejmowania kształcenia (Hyla, 2005, s. 31.; Meger, 2008; Pytka, 2013, s. 21.; Woźniak, 2009, ss. 54–57). Osiemnastu badanych (40,91 proc.) zdecydowanie nie odczuwało braku motywacji, a jedenastu (25 proc.) – raczej go nie odczuwało. Tylko czworgu badanych dokuczał brak motywacji (9,09 proc.), a dziewięciu (20,46 proc.) uznało, że raczej im dokuczał brak motywacji. Jedna osoba (2,27 proc.) nie miała zdania, a jedna (2,27 proc.) uznała, że dokuczał jej podczas kształcenia „brak czasu”.

Odnośnie do wykorzystywanych w praktyce e-learningu metod kształcenia i oceny ich efektywności dydaktycznej udzielone odpowiedzi pozwoliły zidentyfikować następujące metody usystematyzowane hierarchicznie według ich popularności wśród respondentów:

- kursy i szkolenia, materiały on-line,
- aktywne warsztaty,
- gry, quizy, symulacje komputerowe, fora dyskusyjne,
- wspólne bazy wiedzy, wideokonferencje,
- wykłady internetowe,
- nagrania audio-wideo,
- szkolenia mobilne, szkolenia multimedialne na CD/DVD,

- wirtualne światy (trzy odpowiedzi),
- blog (jedna odpowiedź).

Z dwóch odpowiedzi wynikało, że respondenci nie mieli zdania na ten temat. Zwraca uwagę to, że największą popularnością cieszą się w praktyce upowszechnione już techniki stosowane w e-learningu. Bardzo mało spopularyzowane są natomiast działania innowacyjne podejmowane w tej formie kształcenia (Bartkowiak, 2005; Clarke, 2004, ss. 183. i n.; Czarkowski, 2012, ss. 125. i n). Jako przykład można podać znikomą popularność wirtualnych światów i blogów w kształceniu e-learningowym. Brak w praktyce ustawicznego kształcenia nauczycieli za pomocą e-learningu innowacyjności działań może być przyczyną relatywnie mniejszej popularności nauczania zdalnego w stosunku do nauczania tradycyjnego. Może również wpływać na efekty uzyskiwane w tej formie kształcenia. Z kolei wykorzystanie innowacyjnych technik informatycznych i komunikacyjnych w e-learningu, odważne wdrażanie nowości w tym zakresie powinny w rezultacie skutkować wzrostem konkurencyjności tej formy kształcenia oraz wzrostem konkurencyjności jej absolwentów na rynku pracy.

W korelacji z tymi ustaleniami pozostaje określenie przez respondentów poziomu wiedzy zdobytej za pośrednictwem e-learningu. Tylko w jednym przypadku jakość kształcenia oceniono jako bardzo wysoką (2,27 proc.) , a 11 osób oceniło ją jako wysoką (25 proc.). Najwięcej badanych określiło poziom wiedzy jako średni, tj. 65,91 proc., dwie osoby – jako niski (4,55 proc.). W jednym przypadku brak było odpowiedzi.

Poziom wiedzy uzyskiwanej za pośrednictwem e-learningu w porównaniu z wiedzą zdobytą w formie nauczania tradycyjnego jest porównywalny (29 odpowiedzi, tj. 65,92 proc.). Dziewięciu respondentów uznało wiedzę zdobytą w formie e-learningu za niższą (20,45 proc.), a dwóch – za znacznie wyższą (4,55 proc.). Tylko jedna osoba oceniła wiedzę uzyskaną w kształceniu e-learningowym za wyższą (2,27 proc.), a nikt nie ocenił jej jako znacznie wyższej. Pozostałe osoby nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie, bądź nie miały zdania (6,81 proc.).

Wysoko natomiast ocenione zostały techniczne możliwości korzystania z platform e-learningowych. Należy ocenić je jako dostępne na ogół dla korzystających z e-learningu. Interfejs graficzny oceniony został jako średnio skomplikowany przez 17. badanych (38,64 proc.), a jako mało skomplikowany – przez 16. badanych (36,37 proc.). Ośmiu z nich określiło interfejs jako nieskomplikowany (18,18 proc.), a tylko jedna osoba uznała

go za skomplikowany (2,27 proc.). Jedna osoba nie miała zdania, a w jednym przypadku brak było odpowiedzi.

Jako wady e-learningu wskazywano w kolejności:

- brak kontaktu z innymi uczącymi się,
- brak kontaktu bezpośrednio w wykładowcami,
- zbyt długi czas spędzony przy komputerze,
- brak wewnętrznej mobilizacji,
- wymogi sprzętowe,
- uzyskane efekty kształcenia,
- słaba znajomość obsługi komputera i programów komputerowych

(tylko trzy odpowiedzi).

Nikt nie wskazał jako wady kształcenia zbyt wysokich jego kosztów.

Z kolei do zalet e-learningu respondenci zaliczyli kolejno:

- możliwość nauki w wybranym miejscu i czasie (23,37 proc. odpowiedzi),
- możliwość nauki dla każdego (20,77 proc. odpowiedzi),
- niskie koszty,
- oszczędność czasu,
- brak konieczności fizycznego uczestnictwa w zajęciach,
- nowoczesne metody kształcenia multimedialnego,
- łatwiejszy dostęp do studiów zagranicznych,
- obiektywizm oceny postępów w nauce,
- uzyskane efekty kształcenia (1,95 proc.).

Jako zaletę kształcenia w formie e-learningu należy uznać także zapewnienie słuchaczom bieżącej kontroli postępów w nauce. Możliwość taką zapewnioną miało 37 badanych (84,09 proc.), a jej brak wskazało pięć osób (11,36 proc.), pozostałe osoby nie udzieliły odpowiedzi (4,55 proc.).

Jako podstawowe wady e-learningu należy wskazać zatem brak kontaktów interpersonalnych między słuchaczami i słuchaczami oraz wykładowcami (Litawa, 2008), a pośrednio także uzyskiwane efekty kształcenia. Natomiast zaletą jest przede wszystkim jego dostępność dla uczestnika kształcenia (Hyla, 2005, s. 26.).

Udzielane odpowiedzi wskazywały przeważnie na to, że najlepsze efekty kształcenia przynosi – w ramach e-learningu – szkolenie asynchro-

niczne, a także samokształcenie i dopiero w dalszej kolejności wskazywały na szkolenie synchroniczne (Woźniak, 2009, ss. 63–68; Żak, 2008). Dwie osoby udzielające odpowiedzi nie miały zdania na ten temat. Wydaje się, że w tym zakresie tematycznym przeważał pragmatyzm respondentów, którzy utożsamiali efekty, jakie przynosi sposób kształcenia, z jego dogodnością dla słuchacza.

PODSUMOWANIE

Trudności organizacyjno-prawne, interpretacyjne i techniczne są ważną przeszkodą w wykorzystaniu metod kształcenia na odległość w programach studiów podyplomowych (Hyla 2005, ss. 155–159). Można przyjąć, że rozwiązania w zakresie systemu kształcenia osób dorosłych, jak również organizacja doskonalenia zawodowego nauczycieli mogą być skutecznym narzędziem w procesie kształcenia ustawicznego, ale po usunięciu występujących obecnie usterek. Kształcenie in genere osób dorosłych wydaje się dobrze zorganizowane pod względem strukturalnym, co nie przesądza o treściach merytorycznych i efektywności nauczania. Większą niż do tej pory rolę powinny odgrywać w tym zakresie szkoły wyższe i prowadzone przez nie studia podyplomowe. Wydaje się, że błędem było zunifikowanie systemu kształcenia nauczycieli czynnych zawodowo z ogólnym systemem kształcenia dorosłych. Pewnym zagrożeniem może stać się nadmierne sformalizowanie i zbiurokratyzowanie wymogów i trybu awansu zawodowego nauczycieli. Nie jest natomiast na obecnym etapie właściwie zorganizowana możliwość kształcenia nauczycieli na odległość, z wykorzystaniem nowych metod i technik, a w szczególności w formie e-learningu, co utrudnia praktyczne wykorzystanie tej formy w procesie nauczania. Ta metoda kształcenia może z kolei przyczynić się do podniesienia funkcjonalności i zakresu szkolenia nauczycieli oraz wyrównywania poziomów między regionami oraz wsią a miastem. Pozwoli również na zwiększenie zakresu kontroli centralnej nad kształceniem, pod warunkiem właściwego zorganizowania e-learningu.

Analiza wyników badań pozwala stwierdzić, że kształcenie e-learningowe jest stosowane i postrzegane przez nauczycieli jako uzupełniająca forma kształcenia tradycyjnego tej grupy zawodowej. Jest ono stosunkowo łatwo dostępne i praktyczne w zastosowaniu przez uczestników, jednakże efekty kształcenia i uzyskany w tej formie kapitał zawodowy nie różnią się od pozyskiwanego drogą kształcenia tradycyjnego, a przez to e-learning nie jest konkurencyjny w stosunku do nauczania z bezpośrednim kontaktem między wykładowcą a uczestnikiem. Na brak konkurencyjności

e-learningu może wpływać nieodpowiednie wykorzystanie innowacyjnych technik kształcenia na odległość, ustawicznie rozwijających się (Meger, 2008; Wieczorkowski, 2007) i sposób organizacji nauczania (Penkowska, 2010).

REFERENCES

- Aleksander, T. (2006). Motywy kontynuowania nauki na studiach zaocznych. W: T. Aleksander (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji kulturalnej oraz oświaty dorosłych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Babbie, E. (2007). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: PWN.
- Badźmirowska-Masłowska, K. (2013). Ochrona małoletnich w środowisku mediów audiowizualnych, Internetu i innych usług on-line przed współczesnymi zagrożeniami w świetle dokumentów Rady Europy Wybrane aspekty prawne. *Jorunal of Modern Science* 1 (16).
- Banach, Cz. (2006). Nauczyciel wobec reformy systemu edukacji. W: B. Muchacka (red.), M. Kogut, *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Barczyk, P.P., Paprotna, C. (2011). *Społeczny kontekst przemian i potrzeb w edukacji*. Mysłowice: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Mysłowicach.
- Bartkowiak, J. (2005). *Metodologia projektowania szkoleń e-learning*. W: J. Mischke (red.), *Akademia on-line*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Clarke, A. (2004). *E-learning. Nauka na odległość*. Warszawa: Wydawnictwo Komunikacji i Łączności.
- Czarkowski, J. J. (2009). *Społeczeństwo oparte na wiedzy. Nowe obszary zagrożenia wykluczeniem. Edukacja dorosłych 2*.
- Czarkowski, J. J. (2012). *E-learning dla dorosłych*. Warszawa: Difin.
- Dąbrowski, M. (2008). Analiza pomiaru efektywności kosztowej procesów e-learningowych. *E-mentor* 5 (27). Pozyskano (29.03.2014) z www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/27/id/591
- Dąbrowski, M. (2013). E-learning w szkolnictwie wyższym. *Studia Baz* 3 (35). Pozyskano (28.03.2014) z www.baz.sejm.gov.pl
- Dobrowolska, B. (2013). Narodowościwo-etniczne aspekty edukacji w polskiej szkole. Inkluzja czy ekskluzja społeczna? *Journal of Modern*

Science 1 (16).

- Dudkiewicz, W. (1998). Praca magisterska. Przewodnik metodyczny dla studentów pedagogiki. Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec.
- Dudzikowa, M. (1994). Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych? W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Frankfort-Nachmias, Ch., Nachmias, D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Gołębniak, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Gruszczyński, L. A. (1989). *Elementy statystyki dla socjologów*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gruszczyński, L. A. (2002). *Elementy metod i technik badań socjologicznych*. Tychy: Śląskie Wydawnictwo Naukowe.
- Gruszczyński, L. A. (2003). *Kwestionariusze w socjologii*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Hajduk, E. (1993). *Hipoteza w badaniach pedagogicznych. Poradnik dla studentów*. Zielona Góra: Wydawnictwo WSP w Zielonej Górze.
- Hyla, M. (2005). *Przewodnik po e-learningu*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Illeris, K. (2009). O specyfice uczenia się ludzi dorosłych. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja* 1 (45).
- Jakubowska, U. (1993). *Czynności badawcze w psychologii i pedagogice. Zarys problematyki*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy.
- Juszczyk, S. (2003). *Kształcenie na odległość elementem powszechnej edukacji medialnej w społeczeństwie informacyjnym*. W: S. Juszczyk (red.), *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kędzierska, B. (2005). *Informatyczne kształcenie i doskonalenie nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Kramek, Z. (2007). *Teoretyczno-metodyczne podstawy e-learningu w edukacji ustawicznej*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.

- Kwiatkowski, S. M. (2002). Technologia informacyjna w procesie globalizacji edukacji. W: T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kwieciński, Z. (2008). O reformie oświaty. Co różnicować, czego najbardziej potrzeba. Głos w dyskusji. W: H. Moroz (red.), Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Litawa, A. (2008). Motywy uczestnictwa nauczycieli w kształceniu ustawicznym. E-mentor 2 (24). Pozyskano (01.04.2014) z www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/nr/24/id/540
- Lorens, R. (2011). Nowe technologie w edukacji. Warszawa - Bielsko-Biała: PWN.
- Lutyńska, K. (1984). Wywiad kwestionariuszowy. Przygotowanie i sprawdzanie narzędzia badawczego. Wrocław: Ossolineum.
- Lutyńska, K., Wieland, A. P. (1983). Wywiad kwestionariuszowy. Analiza teoretyczna i badania empiryczne. Wybór tekstów. Wrocław: Ossolineum.
- Lutyński, J. (1984). Weryfikacja i opracowanie danych z wywiadu kwestionariuszowego. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Łobocki, M. (1984). Metody badań pedagogicznych. Warszawa: PWN.
- Łobocki, M. (2007). Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych 2007. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Malewski, M. (1998). Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Malewski, M. (2000). Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. Terazniejszość. Człowiek. Edukacja 1 (09).
- Mayntz, R., Holm, K., Hübner, P. (1985). Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej. Warszawa: PWN.
- Meger, Z. (2008). Czynniki afektywne w zdalnej edukacji. E-mentor 3 (25). Pozyskano (26.03.2014) z www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/25/id/552
- Meger, Z. (2008). Szósta generacja nauczania zdalnego. W: M. Dąbrowski, M. Zając (red.), E-edukacja dla rozwoju społeczeństwa. Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.
- Moroz, H. (2008). Reforma edukacji nauczycieli. W: H. Moroz (red.),

- Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Muchacka, B. (2010). Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Nowak, S. (1985). Metodologia badań społecznych. Warszawa: PWN.
- Okoń, S. (1984). Słownik pedagogiczny. Warszawa: PWN.
- Opałek, K. (1962). Problemy metodologiczne nauki prawa. Warszawa: PWN.
- Orczykowska, A. Proces budowy treści szkoleń e-learningowych. Pozyskano (26.03.2014) z www.e-learning.pl/filespace/artykul/orczykowska.pdf
- Penkowska, G. (2010). Meandry e-learningu. Warszawa: Difin.
- Pęczkowski, R. (2003). Kształcenie nauczycieli wobec wyzwań reformowanego systemu edukacji – propozycja zmian. Pedagogika Szkoły Wyższej 11.
- Pieter, J. (1967). Ogólna metodologia pracy naukowej. Wrocław: Ossolineum.
- Pieter, J. (1975). Zarys metodologii pracy naukowej. Warszawa: PWN.
- Pilch, T. (1995). Zasady badań pedagogicznych. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). Zasady badań pedagogicznych. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Podgórecki, A. (1962). Charakterystyka nauk praktycznych. Warszawa: PWN.
- Pokruszyński, W. (2010). Teoretyczne aspekty bezpieczeństwa. Podręcznik akademicki. Józefów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej.
- Puślecki, W. (2001). Model pedagogiczny pracy naukowej. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pytka, L. (2013). Ekskluzja versus inkluzja w pedagogice resocjalizacyjnej. Journal of Modern Science 1 (16).
- Siemińska, A. (2004). Rola technologii informacyjnej we współczesnej edukacji. W: T. Lewowicki, B. Siemienicki (red.), Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Siemińska-Łosko, A. (2006). Interakcje w e-learningu. W: Nowe technologie w kształceniu na odległość. Materiały konferencyjne z II Krajowej Konferencji Naukowej. Koszalin.
- Szarota, Z. (2007). W poszukiwaniu tożsamości andragogiki – próba organizacji wiodących pojęć oświaty dorosłych. W: T. Aleksander, D. Barwińska (red.), Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sztumski, J. (2005). Wstęp do metod i technik badań społecznych. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Tanaś, M. (1999). Cywilizacja globalna. Społeczeństwo informacyjne a kształcenie. Kultura i Edukacja 1 (99).
- Urbańczyk, F. (1973). Dydaktyka dorosłych. Wrocław: Ossolineum.
- Wieczorkowski, K. (1995). Nauczanie na odległość. Stan obecny i perspektywy rozwoju. W: B. Siemieniecki (red.), Perspektywy edukacji z komputerem. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wieczorkowski, K. (2007). Systemy ekspertowe w edukacji. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki w Łodzi: vol. 6 (1).
- Wojtan, M. (2002). Technologia informacyjna a współczesna edukacja. W: B. Siemieniecki (red.), Technologia informacyjna w polskiej edukacji. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Woźniak, J. (2009). e-Learning w biznesie i edukacji. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Zaczyński, W. (1995). Praca badawcza nauczyciela. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Źródło aktów prawnych: <http://www.rcl.gov.pl/>
- Żak, R. (2008). Komunikacja synchroniczna w edukacji zdalnej. W: T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), Media w edukacji – szanse i zagrożenia. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Żechowska, B. (1985). Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice. Skrypt dla studentów pedagogiki. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.