

Agata Zygmunt-Ziemianek
Magdalena Wołek
Marta Margiel
Andrzej Górny
Magdalena Kempna-Pieniążek
Julia Legomska
Agnieszka Woszczyk

Humanistyka w pandemii. Odkrywanie zdalnego kształcenia w polskich uniwersytetach



Wydawnictwo Gnome
Katowice 2022

Agata Zygmunt-Ziemianek
Magdalena Wołek
Marta Margiel
Andrzej Górny
Magdalena Kempna-Pieniążek
Julia Legomska
Agnieszka Woszczyk

Humanistyka w pandemii. Odkrywanie zdalnego kształcenia w polskich uniwersytetach

Recenzenci

dr hab. Tomasz Huk, prof. UŚ | Uniwersytet Śląski w Katowicach
dr n. hum. Katarzyna Szmaglińska | Śląski Uniwersytet Medyczny

ISBN: 978-83-63268-70-1

Projekt graficzny, opracowanie DTP, skład, łamanie: Beata Klyta
Na okładce zdjęcia z PEXELS, autorzy: Andrea Picquadio, George Pak, Yan Krukau

Wydawnictwa Naukowe i Artystyczne GNOME
ul. Drzymały 18/6
40-059 Katowice

Publikacja jest dostępna na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa – Na tych samych warunkach 4.0
Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



Publikacja powstała w ramach projektu
„E-learning prospects for humanities”
(2020-1-PL01-KA203-081599)



Współfinansowany
w ramach programu
Unii Europejskiej Erasmus+

Publikacja odzwierciedla stanowisko autorów. Komisja Europejska ani Narodowa Agencja nie ponoszą odpowiedzialności za umieszczoną w niej zawartość merytoryczną ani za sposób wykorzystania zawartych w niej informacji.

Spis treści

Kształcenie zdalne w uniwersytecie – od terra incognita do terra in statu cognoscendi	5
1. Miejsce i rola kształcenia zdalnego w dydaktyce akademickiej	9
1.1. D-learning, online learning, e-learning, blended learning, hybrid learning – wokół rozstrzygnięć definicyjnych	9
1.2. Teorie kształcenia zdalnego	12
1.3. Warunki prowadzenia kształcenia zdalnego	17
1.4. Kompetencje i rola nauczyciela akademickiego w kształceniu zdalnym	21
1.5. Metody i narzędzia dydaktyczne wykorzystywane w kształceniu zdalnym	25
1.6. Wady i zalety kształcenia zdalnego	28
1.6.1. Wady kształcenia zdalnego	29
1.6.2. Zalety kształcenia zdalnego	32
1.7. Dydaktyka zdalna <i>ad hoc</i> – wyzwania czasu pandemii COVID-19.....	34
2. Założenia metodologiczne badań	39
2.1. Cel i przedmiot badań	39
2.2. Problem badawczy i problematyka badawcza	40
2.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze	42
2.4. Charakterystyka próby badawczej	42
2.4.1. Kadra akademicka – ankieta internetowa (CAWI)	44
2.4.2. Kadra akademicka – wywiad fokusowy (FGI)	47
2.4.3. Osoby studiujące – ankieta internetowa (CAWI)	48
2.4.4. Organizatorzy procesu dydaktycznego – indywidualny wywiad pogłębiony (IDI)	52
2.4.5. Eksperti – indywidualny wywiad pogłębiony (IDI)	53
3. Zastosowanie e-learningu na kierunkach humanistycznych prowadzonych w polskich uczelniach – wyniki i dyskusja badań	55
3.1. Prawne regulacje kształcenia zdalnego	55
3.2. E-learning na uczelniach wyższych w Polsce przed pandemią	58
3.2.1. Perspektywa organizatorów procesu dydaktycznego	58
3.2.2. Perspektywa kadry akademickiej	66

3.3.	E-learning na uczelniach wyższych w Polsce w czasie pandemii	75
3.3.1.	Perspektywa organizatorów procesu dydaktycznego	75
3.3.2.	Perspektywa nauczycieli akademickich	92
3.3.3.	Perspektywa studentów	111
3.4.	Dobre praktyki w kształceniu zdalnym na uczelniach wyższych w Polsce	124
3.5.	Perspektywy kształcenia zdalnego na uczelniach wyższych w Polsce	128
4.	Wnioski i rekomendacje	147
4.1.	Wnioski	147
4.1.1.	Kształcenie zdalne przed pandemią COVID-19	147
4.1.2.	Kształcenie zdalne w trakcie pandemii COVID-19	148
4.1.3.	Perspektywy kształcenia zdalnego	150
4.2.	Rekomendacje	151
5.	Zestaw dobrych praktyk w kształceniu zdalnym	153
	Bibliografia	157
	Lista tabel i wykresów	162
	Spis tabel	162
	Spis wykresów	162
	Aneks (narzędzia badawcze)	165
	Kwestionariusz CAWI – studenci	165
	Kwestionariusz CAWI – kadra akademicka	169
	Scenariusz FGI – kadra akademicka	175
	Scenariusz IDI – dyrektorzy kierunków	177
	Scenariusz IDI – eksperci	179

Kształcenie zdalne w uniwersytecie – od *terra incognita* do *terra in statu cognoscendi*

Uniwersytet jest instytucją, która opiera się na dwóch zasadniczych filarach: jednym z nich są badania naukowe, drugim natomiast kształcenie studentek i studentów. Zwraca na to uwagę najważniejszy akt prawny regulujący funkcjonowanie szkół wyższych w Polsce. W ustawie *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, w artykule 11, punkt 1 do podstawowych zadań uczelni zalicza się – między innymi – kształcenie i wychowywanie studentów, kształcenie i promowanie kadr uczelni, a także „prowadzenie działalności naukowej, świadczenie usług badawczych oraz transfer wiedzy i technologii do gospodarki”¹. W założeniu te dwa obszary aktywności uniwersytetu są równorzędne, co powinno kierować jednakowe wysiłki i starania nie tylko władz uczelni, ale też całej społeczności akademickiej na osiągnięcie jak najlepszych efektów w obydwu. W praktyce akademickiej nader często wyraźnie preferuje się aktywności związane z prowadzeniem prac badawczych, rozwojem naukowym pracowników i uczelni, zaniedbując tym samym obszar dydaktyki akademickiej². Warto podkreślić, że problem ten dotyczy nie tylko uczelni w Polsce: ujawnia się on również – między innymi – w niektórych państwach Unii Europejskiej, o czym świadczą wyniki prac Komisji Europejskiej dotyczących modernizacji systemu szkolnictwa wyższego. Grupa ekspertów zwróciła uwagę, że nadmierne skupienie niektórych uczelni na prowadzeniu badań naukowych skutkuje nieprzykładaniem należytej wagi do jakości kształcenia³.

Powiązania między prowadzoną przez uniwersytety działalnością dydaktyczną i badawczą są niekwestionowane, niemniej sposób interpretowania tej relacji bywa różny. O ile bowiem panuje powszechne przekonanie, że dydaktyka akademicka stanowi konsekwencję pracy naukowej, a jego uzasadnieniem jest realizacja przez nauczycieli akademickich zajęć zbieżnych z prowadzonymi przez nich badaniami, o tyle relacja odwrotna, wskazująca na zależność jakości dzia-

¹ *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* z dn. 20.07.2018, Dz. U. z 2022 r., poz. 574, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220000574> [dostęp: 02.12.2022].

² Zob. M. Wasielewski, *Jedność dydaktyki akademickiej jako warunek zmian systemowych w szkolnictwie wyższym*, w: *Perspektywy zmian w praktyce kształcenia akademickiego*, red. D. Ciechanowska, Wydawnictwo Pedagogium, Szczecin, s. 64.

³ Tamże, s. 62.

łałości naukowej od poziomu kształcenia w uczelni akcentowana jest znacznie rzadziej. Tymczasem przyszłość nauki w zasadniczej mierze zależy od tego, jakich badaczy wykształci uniwersytet. Chodzi więc o to, by dydaktyka akademicka była doceniana i właściwie pozycjonowana w hierarchii celów, wartości i zasad, jakimi kieruje się uniwersytet.

Swoistym asumptem do zwrócenia uwagi na kwestie związane z kształceniem akademickim była pandemia COVID-19, gdy okazało się, że nie da się prowadzić działalności dydaktycznej w dotychczas znany nauczycielkom i nauczycielom akademicki sposób. Pilna potrzeba przeorganizowania kształcenia, z jednej strony, ujawniła potencjały i mocne strony wykładowców, z drugiej natomiast odkryła słabości dydaktyki akademickiej. Nawiązując do refleksji dotyczącej marginalizowania tego obszaru w działalności uniwersytetu można stwierdzić, że ujawnione deficyty okazały się być naturalnym tego skutkiem. Przed pandemią niewiele nauczycielek i niewielu nauczycieli akademickich podnosiło swoje kompetencje dydaktyczne, znajomość nowoczesnych metod pracy ze studentami dotyczyła jedynie nielicznych, a kształcenie zdalne i wykorzystanie technologii cyfrowych w prowadzeniu zajęć dla wielu stanowiło obszar zupełnie nieznan. Motywacja do poznawania nowych metod pracy dydaktycznej wśród wykładowczyń i wykładowców była niewielka, bowiem wydawało się, że tradycyjne sposoby nauczania wystarczająco dobrze się sprawdzają. Ponadto utrzymywanie w wielu uczelniach zasady premiowania głównie efektów pracy naukowej kierowało wysiłki i energię nauczycielek i nauczycieli akademickich na pracę badawczą, w efekcie czego nie wystarczało im czasu na rozwijanie się w obszarze dydaktyki.

Można zatem stwierdzić, że moment ogłoszenia stanu pandemii COVID-19 stał się swoistą cezurą oddzielającą czas, w którym kształcenie zdalne było dla większości nauczycielek i nauczycieli akademickich *terra incognita* od czasu, w którym zyskało status *terra in statu cognoscendi* – obszarem przez nich poznawanym i odkrywanym. Dynamiczny i permanentny rozwój technologii cyfrowych oraz związana z nim ewolucja metod oraz narzędzi możliwych do zastosowania w kształceniu na odległość sprawia, że proces poznawania i odkrywania możliwości, jakie stwarza dydaktyka zdalna nie jest skończony – wciąż trwa, a zaangażowanie i determinacja nauczycielek i nauczycieli będą wyznaczały tempo i kierunek dalszych zmian.

W kontekście wyzwań kształcenia zdalnego na poziomie szkół wyższych za szczególnie interesujące i warte pogłębionej refleksji uznać można doświadczenia nauczycielek i nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia na kierunkach humanistycznych. Powszechne jest bowiem przekonanie, że szerokie wykorzystanie technologii cyfrowych w kształceniu humanistów nie jest konieczne, w przeciwieństwie do studiów prowadzonych, przykładowo, na kierunkach z obszaru nauk ścisłych i technicznych. O ile więc elementy e-learningu przed pandemią pojawiały się relatywnie często w programach studiów na takich kierunkach, jak matematyka, informatyka czy fizyka, o tyle doświadczenia kierunków humanistycznych w tym zakresie były dużo mniejsze. Zmiana formy kształcenia na całkowicie zdalną była więc szczególnie wymagająca dla nauczycielek i nauczycieli – humanistów, którzy nie tylko musieli zrewidować metodykę kształcenia i dostosować ją do pracy online, ale też sprostać wyzwaniom technologicznym związanym z tą formą pracy.

Kwestie związane z zastosowaniem e-learningu w kształceniu na kierunkach humanistycznych stały się impulsem do realizacji badań empirycznych. Ich celem było poznanie doświadczeń kadry akademickiej i studentów kierunków hu-

manistycznych związanych z kształceniem zdalnym. Badania zostały przeprowadzone w 2022 roku, w ramach projektu „E-learning prospects for humanities. ELEPHANT”, finansowanego z programu Partnerstwa Strategicznego Erasmus+, w uczelniach wyższych funkcjonujących w różnych obszarach kulturowych, reprezentowanych przez pięć państw: Czechy, Litwę, Polskę, Słowację i Włochy. Badaniami objęto różne uczestniczki i uczestników procesu dydaktycznego, takich jak: kadra zarządzająca uczelni wyższych, ekspertki i eksperci w zakresie kształcenia na poziomie wyższym, nauczycielki i nauczyciele akademicy oraz osoby studiujące. W pięciu państwach partnerskich zastosowano taki sam model badań, obejmujący jednakowe metody i techniki badawcze, jak i ten sam schemat doboru próby badawczej.

Warto zauważyć, że już etap prac nad koncepcją metodologiczną badań ujawnił podobne problemy, z jakimi mierzono się na różnych uniwersytetach w Europie. Okazuje się więc, że wprowadzanie kształcenia zdalnego i realizacja zajęć online generuje uniwersalne wyzwania, niezależnie od kontekstu kulturowego czy tradycji akademickich w poszczególnych państwach czy uczelniach.

Niniejsza publikacja zawiera wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu, ograniczone do tej ich części, która była realizowana w Polsce. Jest to pełny raport z badań ilościowych i jakościowych, przeprowadzonych w dwóch polskich uniwersytetach: Uniwersytecie Śląskim w Katowicach oraz Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie.

Opracowanie zostało podzielone na trzy zasadnicze części. Pierwsza z nich zawiera wprowadzenie teoretyczne, w którym poruszono szereg zagadnień związanych z miejscem i rolą kształcenia zdalnego w dydaktyce akademickiej. W pierwszej kolejności dokonano przeglądu definicji terminów związanych z kształceniem zdalnym – wskazano na różnice między takimi pojęciami, jak d-learning, online learning, e-learning, blended learning oraz hybrid learning. Dalej zaprezentowano założenia wybranych koncepcji kształcenia zdalnego, do których zaliczono behawioryzm, kognitywizm, konstruktywizm, konstrukcjonizm i konektywizm, wskazując na zróżnicowane paradygmaty nauczania, znajdujące swoje zastosowanie w pracy online. W kolejnej części omówiono warunki prowadzenia kształcenia zdalnego ze wskazaniem na uwarunkowania społeczno-kulturowe, technologiczne, merytoryczne, metodyczne oraz formalno-prawne. Kompetencjom i roli nauczyciela akademickiego w kształceniu zdalnym poświęcono następną część rozdziału. Wskazano tu na uniwersalne kompetencje, jakie powinny posiadać nauczycielki i nauczyciele pracujący ze studentami, a następnie wyszczególniono te, które są szczególnie ważne w nauczaniu zdalnym. Osobne miejsce zajmuje charakterystyka metod i narzędzi wykorzystywanych w kształceniu online. Określono uwarunkowania doboru tych metod, a także zwrócono uwagę na zakres i możliwości ich zastosowania oraz wymieniono ich rodzaje. Kolejny podrozdział zawiera omówienie najważniejszych wad i zalet kształcenia zdalnego, ze wskazaniem na ich uwarunkowania technologiczne, społeczne i indywidualne. Ostatnia część sytuje wyzwania związane z nauką zdalną w kontekście pandemii COVID-19. Na bazie raportów z badań przeprowadzonych w różnych polskich uczelniach dokonano przeglądu problemów, z jakimi mierzyły się w czasie pandemii nauczycielki i nauczyciele akademicy oraz studentki i studenci.

Druga część opracowania obejmuje rozdział, który omawia podstawy metodologiczne przeprowadzonych badań oraz rozdział prezentujący raport z badań. W pierwszym określono cel i przedmiot badań, a także przedstawiono problematykę oraz metody i techniki badawcze. Dokonano też szerokiej charaktery-

styki próby badawczej. Z kolei rozdział prezentujący wyniki badań oraz ich analizę został ustrukturyzowany poprzez wyodrębnienie pięciu części. W pierwszej omówiono zakres prawnych uwarunkowań kształcenia zdalnego w Polsce. W drugiej przedstawiono wyniki badań, które diagnozują zakres wykorzystania tej formy nauczania przed pandemią. Kolejna część opisuje doświadczenia społeczności akademickiej związane z kształceniem zdalnym podczas pandemii. Następny fragment rozdziału prezentuje dobre praktyki w kształceniu zdalnym, wskazane przez uczestniczki i uczestników badań, zaś ostatni wskazuje na perspektywy tego rodzaju kształcenia.

Część trzecia zawiera wnioski i rekomendacje płynące z przeprowadzonych analiz, a także wynikający z nich zestaw dobrych praktyk, który – w zamyśle – ma zyskać walor aplikacyjny. Poparte wynikami badań empirycznych doświadczenia mogą posłużyć organizatorom procesu dydaktycznego oraz nauczycielkom i nauczycielom akademickim w doskonaleniu dydaktyki w uniwersytecie.

1. Miejsce i rola kształcenia zdalnego w dydaktyce akademickiej

1.1. D-learning, online learning, e-learning, blended learning, hybrid learning – wokół rozstrzygnięć definicyjnych

Wymuszona przez okoliczności pandemii COVID-19 zmiana, polegająca na przeniesieniu zajęć, które dotychczas odbywały się w murach szkół i uczelni do przestrzeni wirtualnej, zmusiła nauczycielki i nauczycieli do zrewidowania dotychczasowego sposobu myślenia o dydaktyce i sięgnięcia po nowe, dotąd nie wykorzystywane, metody pracy. W obieg włączone zostały takie pojęcia, jak: kształcenie na odległość, kształcenie zdalne, e-learning czy blended learning. Niewielkie doświadczenie w zakresie stosowania metod dydaktyki zdalnej oraz deficyty wiedzy na temat narzędzi, które w tym procesie powinny być wykorzystywane, przyczyniły się do dosyć swobodnego posługiwania się wskazanymi terminami w środowisku szkolnym i uniwersyteckim. Daleko idącym uproszczeniem jest traktowanie ich jak synonimów, bez uwzględniania mniejszych bądź większych różnic, decydujących o odmiennym charakterze poszczególnych form kształcenia na odległość. W tym kontekście ważne jest zatem uporządkowanie podstawowej terminologii, która funkcjonuje w obszarze zdalnej edukacji.

Pojęciem najszerszym znaczeniowo jest *distance learning (d-learning)*, czyli kształcenie na odległość. Obejmuje ono różne formy uczenia: korespondencyjne, a także zapośredniczone przez radio, telewizję czy internet. U podstaw d-learningu stoi założenie, że aby odbyć zajęcia nauczyciel nie spotyka się z uczniami w klasie, używa natomiast narzędzi, które pośredniczą w nawiązywaniu interakcji z osobami uczącymi się. Przykładowo, takimi narzędziami mogą być: tradycyjna poczta, poczta elektroniczna, aplikacje czy platformy internetowe¹.

Wbrew obiegowej opinii kształcenie na odległość nie jest wynalazkiem XXI ani nawet XX wieku. Już w 1700 roku w Stanach Zjednoczonych prowadzono bowiem kursy korespondencyjne, w Polsce natomiast w 1776 roku Uniwersytet

¹ Za: *Merriam-Webster.com Dictionary*, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/distance%20learning> [dostęp: 12.11.2022].

Krakowski realizował w ten sposób kurs zawodowy dla rzemieślników². W miarę postępu technologicznego, rozszerzania i zwiększania zasięgu kolejnych mediów pojawiały się coraz bardziej zaawansowane formy edukacji na odległość, zaś prawdziwy przełom w stosowaniu d-learningu przyniosło upowszechnienie internetu. Nowoczesne techniki multimedialne zdynamizowały interakcje między uczestnikami procesu dydaktycznego, co wyniosło kształcenie zdalne na znacząco wyższy poziom.

Zajęcia zdalne mogą być realizowane w sposób synchroniczny i asynchroniczny. **Synchroniczny tryb kształcenia** zdalnego oznacza pracę nauczyciela z uczniem (uczniami) w ustalonym czasie rzeczywistym. Uczestnicy zajęć łączą się jednocześnie za pośrednictwem internetu w tzw. wirtualnych klasach, tworzonych na rozmaitych platformach do pracy zdalnej (typu Zoom, MS Teams, Google Meet), przyjmując np. formę wideokonferencji. **Zajęcia w trybie asynchronicznym** są realizowane na ogół na platformach edukacyjnych (np. Moodle). Charakterystyczna jest dla nich niezależność czasowa nauczyciela i uczniów. Osoba koordynująca zajęcia udostępnia materiały do studiowania, a także narzędzia sprawdzające wiedzę, na którejs z platform bądź wykorzystuje w tym celu inne narzędzia (np. pocztę elektroniczną, portale społecznościowe)³.

Bliskie znaczeniowo są pojęcia *online learning* (kształcenie zdalne) oraz *e-learning*. Zwykle traktuje się je synonimicznie, choć da się wskazać pewne różnice, stanowiące o ich odmienności. Ujęcie wskazujące na tożsamość tych dwóch terminów zakłada, że można ich użyć dla opisanego wszystkich form kształcenia na odległość, które są realizowane z wykorzystaniem internetu. Oznacza to, że obejmuje ono wykorzystanie w procesie dydaktycznym zarówno platform przeznaczonych do prowadzenia kursów online, ale także dodatkowych narzędzi internetowych. Takie podejście uwidacznia się w definicji Joanny Ejdys, zgodnie z którą „nauczanie zdalne to kształcenie prowadzone w środowisku online poprzez wykorzystanie Internetu do nauczania i uczenia się. Procesy te nie są uzależnione od fizycznego lub wirtualnego położenia uczestników w przestrzeni geograficznej. Treści nauczania są dostarczane online, a instruktorzy opracowują moduły nauczania, które poprawiają efektywność, naukę i interaktywność w środowisku synchronicznym”⁴.

Drugie ujęcie, zakładające oddzielenie terminu online learning od e-learning, ogranicza e-learning do takiej formy kształcenia zdalnego, w której wykorzystuje się wyłącznie platformy przeznaczone do pracy zdalnej i wskazuje na komunikację asynchroniczną jako bardzo wyraźnie dominującą w kontaktach nauczyciel – uczniowie. Wymaga ona zaaplikowanie nie tylko narzędzi, ale także metod dydaktycznych dostosowanych do tego sposobu komunikowania. Charakterystyczna dla tego ujęcia e-learningu jest definicja Vandany Singh i Alexandra Thurmana, którzy rozumieją je jako „naukę przez Internet w środowisku asynchronicznym, w którym studenci kontaktują się z nauczycielami i innymi studentami w dogodnym dla siebie czasie i nie muszą być współobecni onli-

² Zob. A. Heba, *Nauczanie na odległość – wczoraj i dziś*, „Nauczyciel i Szkoła” 2009, nr 3–4, s. 145; Zob. J. J. Czarkowski, *Komunikacja w kształceniu zdalnym*, w: *Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii*, red. J. J. Czarkowski, M. Malinowski, M. Strzelec, M. Tanaś, Wydawnictwo DIG, Warszawa 2020, s. 85.

³ Zob. A. M. Sendur, A. Kościńska, *Kształcenie w Sieci – teoria i praktyka. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych i nie tylko*, Oficyna Wydawnicza KAAFM, Kraków 2021, s. 36–37.

⁴ J. Ejdys, *Ocena stosowania rozwiązań e-learningowych na poziomie szkoły wyższej*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej, Białystok 2021, s. 11.

ne lub w przestrzeni fizycznej”⁵. Najbardziej znaną platformą, która pozwala na projektowanie i prowadzenie kursów e-learningowych w tej formie, jest Moodle – modułowe, dynamiczne i obiektowe środowisko nauczania. Platforma ta umożliwia tworzenie i administrowanie kursami online, czyli zarządzanie całym procesem zdalnego kształcenia.

Decydując się na przyjęcie szerszego ujęcia e-learningu, zakładającego jego tożsamość z kształceniem zdalnym, można wskazać następujące cechy charakterystyczne dla tej formy nauczania:

- „treści przechowywane są w formie cyfrowej na nośnikach danych, dostępne w sieci lokalnej lub internecie/intranecie;
- treści są uzupełnieniem bądź kompleksowym kursem szkoleniowym;
- treści przekazywane są w formie tekstu, obrazu lub dźwięku;
- wykorzystywane są przykłady praktycznego zastosowania wiedzy;
- może być prowadzony w formie asynchronicznej (bez udziału prowadzącego kurs) bądź w formie synchronicznej (z udziałem prowadzącego kurs);
- pozwala na zdobycie zindywidualizowanej wiedzy, umiejętności dla każdego użytkownika”⁶.

Warto dodać, że e-learning wymaga od uczestników kursu dużej samodzielności w zakresie zdobywania informacji, jak również przyswajania wiedzy. Osoba prowadząca kurs jest bowiem bardziej instruktorem niż nauczycielem w tradycyjnym rozumieniu. Przygotowuje materiały dydaktyczne oraz odpowiednie instrukcje dotyczące ich wykorzystania przez uczniów lub studentów, jest odpowiedzialna za weryfikowanie efektów uczenia się, jednak posługuje się charakterystycznymi dla tej formy kształcenia metodami, a jej kontakt ze studentami obejmuje głównie interakcje zapośredniczone przez narzędzia internetowe.

Wśród odmian e-learningu wymienia się⁷:

- *microlearning* – jest to krótka forma przekazu informacji (3–5 minut), która na ogół przyjmuje format treści multimedialnej (np. wpis na Facebooku, Twitterze, wpis na blogu, animacja, infografiki i in.). Jej celem jest ukierunkowanie na osiągnięcie przez odbiorcę konkretnego efektu uczenia się przez przekazanie formalnych bądź nieformalnych treści⁸;
- *videolearning* (*v-learning*) – jest to najbardziej nośna i wszechobecna forma przekazu. Wykorzystuje takie formy, jak: webinary, microvideo, prezentacje video, screencasty czy interaktywne video;
- *audioplearning* – obejmuje różnego rodzaju nagrania audio;
- *digital learning* – oznacza nauczanie wspomagane przez technologie cyfrowe (np. elektryczne nośniki treści (e-booki), platformy e-learningowe (Moodle) lub programy do tworzenia szkoleń).

Kolejne dwa terminy ściśle związane z kształceniem zdalnym, to *blended learning* (*b-learning*) oraz *hybrid learning* (kształcenie hybrydowe). Blended learning odnosi się do procesu dydaktycznego, który jest realizowany częściowo w sposób tradycyjny, w sali, gdzie obecny jest nauczyciel i uczniowie, a częściowo zdalnie,

⁵ Tamże, s. 10.

⁶ M. Madej, A. Faron, W. Maciejewski, *E-learning w dydaktyce szkoły wyższej – założenia, doświadczenia, rekomendacje*, Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu, Wrocław 2016, s. 11.

⁷ Zob. A. Kołodziejczak, *Distance learning? E-learning? Blended learning? Czyli co jest czym?*, <https://www.e-learning.pl/ewiedza/distance-learning-e-learning-blended-learning-czyli-co-jest-czym> [dostęp: 19.11.2022].

⁸ Zob. A. Siekielska, *Microlearning – o co właściwie tyle hałasu?*, <https://www.e-learning.pl/ewiedza/microlearning-o-co-wlasciwie-tyle-halasu> [dostęp: 19.11.2022].

za pośrednictwem platform internetowych⁹. Blended learning bywa również nazywany kształceniem komplementarnym bądź kształceniem hybrydowym. Wielu badaczy stosuje pojęcia b-learning i kształcenie hybrydowe zamiennie, przyjmując, że jest to ta sama forma kształcenia. Rozróżnienia znaczeniowe tych pojęć dokonuje Rebecca Böttcher, która zauważa, że blended learning zakłada łączenie zajęć online i zdalnych w ramach danego kursu w różnych proporcjach, podczas gdy w nauczaniu hybrydowym najważniejsza część zajęć odbywa się w bezpośrednim kontakcie, w klasie, a media cyfrowe są traktowane jako uzupełnienie owych zajęć¹⁰. Atrakcyjność i efektywność kształcenia w formie mieszanej wynika z możliwości elastycznego i twórczego łączenia elementów tradycyjnych i zdalnych metod oraz narzędzi dydaktycznych, w zależności od tematyki zajęć i ich charakteru.

W procesie planowania badań empirycznych, których wyniki są przedstawione w tej publikacji zdecydowano się przyjąć szeroką definicję kształcenia zdalnego, zgodnie z którą uznaje się je za taką formę pracy edukacyjnej, w której osoba nauczająca znajduje się w innym miejscu niż osoba uczona, wykorzystując do pracy dydaktycznej technologie internetowe. Ze względu na powszechnie występującą wśród osób biorących udział w badaniach tendencję do utożsamiania kształcenia zdalnego z e-learningiem pojęcia te będą stosowane zamiennie, przy pełnej świadomości faktycznych różnic ich znaczeń, jakie dostrzegają metodycy nauczania.

1.2. Teorie kształcenia zdalnego

Wśród teorii najistotniejszych dla opracowania koncepcji kształcenia zdalnego najczęściej wymienia się behawioryzm, kognitywizm, konstruktywizm, konstrukcjonizm i konektywizm¹¹. Większość z nich powstała jeszcze przed upowszechnieniem się e-learningu, w związku z czym nie uwzględniają one (lub uwzględniają jedynie w ograniczonym stopniu) specyfikę środowiska i metodyki kształcenia zdalnego. Teorią, której opracowaniu od podstaw towarzyszyła świadomość istotności mediów cyfrowych w procesie komunikowania wiedzy, jest konektywizm, w wysokim stopniu korespondujący z założeniami myśli konstruktywistycznej.

Syntetyczny przegląd najważniejszych stanowisk teoretycznych związanych z kształceniem zdalnym prezentują Agnieszka M. Sendur i Agnieszka Kościńska¹². Autorki akcentują zarówno wagę wybranych historycznych koncepcji związanych z dystrybucją i komunikacją wiedzy (takich jak teoria informacji

⁹ Zob. A.M. Sendur, A. Kościńska, *Kształcenie w Sieci...*, s. 34.

¹⁰ Zob. R. Böttcher, *Nauczanie hybrydowe – przyszłość nauki języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 2, s. 92–97, <https://jows.pl/artykuly/nauczaniehybrydowe-przyszlosc-nauki-jezykow-obcych> [dostęp: 19.11.2022].

¹¹ Na temat klasyfikacji teorii kształcenia zob. np. D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurto, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 67–72. Zdaniem Katarzyny Borawskiej-Kalbarczyk, teorie te w najogólniejszym zarysie da się zaklasyfikować do trzech dominujących grup paradygmatów: obiektywistycznych, konstruktywno-interpretacyjnych oraz transformacyjnych. Zob. K. Borawska-Kalbarczyk, *Proces kształcenia w cyfrowej rzeczywistości – wybrane kierunki zmian*, w: *Edukacja w przestrzeni społecznej – paradygmaty zmian*, red. A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarz, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 100–101.

¹² Zob. A.M. Sendur, A. Kościńska, *Kształcenie w Sieci...*, s. 13–31. Zob. także: Z. Meger, *Podstawy e-learningu. Od Shannona do konstruktywizmu*, „E-mentor” 2006, nr 4 (16), s. 35–42, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/16/id/325> [dostęp: 10.11.2022].

Claude'a E. Shannona i Warrena Weavera¹³), jak i poszczególnych teorii z zakresu pedagogiki i metodyki kształcenia (od behawioryzmu po konektywizm) oraz pomniejszych koncepcji mających zastosowanie w kształceniu zdalnym (teoria industrializacji nauczania¹⁴, teoria niezależności i autonomii¹⁵, teoria podwójnego kodowania Allana Paivio¹⁶). Ujęcia te prowadzą do wniosku, że koncepcje e-learningu ewoluują pod wpływem zmian zachodzących nie tylko w teorii kształcenia, lecz także w teorii komunikacji (zwłaszcza cyfrowej).

Myśl behawioralna, uznawana za jedną z pierwszych nowoczesnych koncepcji kształcenia, jest obecnie mocno kwestionowana, zarazem jednak – jak dowodzą Sendur i Kościńska – jej ślady są wciąż obecne w wielu kursach kształcenia zdalnego i to zarówno na poziomie zawartości, jak i kształtu. Teoria behawioralna zakłada, że w procesie edukacji uczeń przyjmuje postawę bierną. Jest on wyłącznie odbiorcą reagującym na bodźce utrwalające w nim określone zachowania, w związku z czym nie musi „rozumieć świata, ale powinien przyswoić sobie podawane mu informacje”¹⁷. Analizy przeprowadzone przez Iwonę Mokwę-Tarnowską¹⁸ pokazują, że przed pandemią tego typu założenia były powszechnie obecne w kursach realizowanych *on-line*. Aktualnie są one podawane w wątpliwość¹⁹, utożsamiane z „potocznym myśleniem pedagogicznym i naiwnymi teoriami pedagogicznymi”²⁰. Ponadto ekspansja mediów cyfrowych oraz prefiguratywny model współczesnej kultury „budują nową kulturę uczenia się, którą charakteryzuje przejście od biernej recepcji treści przekazywanych przez nauczyciela do aktywnego uczestnictwa w twórczych projektach edukacyjnych, z wykorzystaniem narzędzi technologii cyfrowych”²¹.

Ekspozowane miejsce w najnowszych opracowaniach teorii kształcenia zdalnego zajmuje konstruktywizm, nawiązujący do założeń psychologii kognitywnej. To właśnie kognitywizm na ogół traktowany jest jako punkt wyjścia dla nowoczesnych koncepcji uczenia, w szczególności tych, które uwzględniają najnowsze technologie i sposoby przyswajania wiedzy. Zdaniem Magdaleny Donderowicz, z perspektywy kształcenia zdalnego szczególnie istotne jest kluczowe dla kognitywizmu założenie, „że człowiek aktywnie pochłania wiedzę przekazywaną przez nauczyciela. Wiedza dociera wieloma kanałami, dzięki czemu możliwe jest wielokanałowe przyswajanie informacji przez uczącego się.

¹³ Teoria ta została sformułowana w pracach C. E. Shannona: *A Mathematical Theory of Cryptography* (1945) oraz *A Mathematical Theory of Communication* (1948). Zob. M. Donderowicz, *Najnowsze teorie uczenia w epoce cyfrowej*, „Dydaktyka Informatyki” 2014, nr 9, s. 155–156; A.M. Sendur, A. Kościńska, *Kształcenie w Sieci...*, s. 14–15.

¹⁴ Zob. O. Peters, *Distance education in transition: Developments and issues*, BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg 2010.

¹⁵ Zob. M. Simonson, S. Smaldino, S. Zvacek. *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*, Pearson, London 2015.

¹⁶ Zob. S. Kawiorski, *Koncepcja podwójnego kodowania Allana Paivio w procesie percepcji czytanego tekstu*, „Podkarpackie Studia Biblioteczne” 2013, nr 2, https://repozytorium.ur.edu.pl/bitstream/handle/item/187/koncepcja_podwojnego_kodowania.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 10.11.2022].

¹⁷ A.M. Sendur, A. Kościńska, *Kształcenie w Sieci...*, s. 16.

¹⁸ Zob. I. Mokwa-Tarnowska, *E-learning i blended learning w nauczaniu akademickim: zagadnienia metodyczne*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2015.

¹⁹ Pierwszą ich krytykę – na długo przed narodzinami kształcenia zdalnego – przeprowadził autor koncepcji nauczania programowanego, Burrhus Frederic Skinner w publikacji *Verbal Behavior*, Copley Publishing Group, Acton 1957.

²⁰ K. Borawska-Kalbarczyk, *Proces kształcenia...*, s. 100. Zob. także: D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna...*, s. 67–72.

²¹ K. Borawska-Kalbarczyk, *Proces kształcenia...*, s. 109.

Proces nauczania – uczenia ma tryb ciągły, co jest możliwe w przypadku e-learningu, szczególnie wykorzystania platform e-learningowych²². W zakresie zdalnej dydaktyki akademickiej autorka zwraca uwagę na potencjalną użyteczność opracowanej jeszcze w latach 70. XX wieku koncepcji Davida A. Kolba oraz Rona Fraya, znanej pod nazwą *Experimental Learning Model*. Zakłada ona zorganizowanie procesu edukacyjnego w oparciu o cztery cykliczne powtarzalne kroki. Pierwszym etapem jest doświadczenie, w którym osoby uczące się pełnią aktywną rolę, a proces kształcenia powinien być w maksymalnym stopniu interaktywny. Krok drugi obejmuje obserwacje oraz (samodzielnie wysnuwane przez uczących się) wnioski, trzeci – konstruowanie teorii i ich konfrontowanie ze wcześniejszymi spostrzeżeniami, czwarty natomiast – przyswojenie wiedzy w praktyce²³.

Filozofia kształcenia konstruktywistycznego²⁴, nawiązującego do koncepcji kognitywnych, opiera się na założeniu, że „uczenie się polega na aktywnym budowaniu struktur wiedzy w umyśle uczącego się poprzez proces adaptacji i organizacji nowych informacji. Ułatwieniem dla tego procesu jest umieszczenie nowych informacji w szerszym kontekście”, przy czym „powstające struktury wiedzy powinny być pełne, skorelowane ze sobą” i „odnosić się do całej otaczającej rzeczywistości”²⁵. Jako zaletę tego podejścia postrzega się zmianę obowiązków ucznia i nauczyciela, która „może przyczynić się do większej skuteczności procesu kształcenia i osadzić je w kontekście realnym”²⁶. Zgodnie z tą koncepcją, wiedza jest nie tyle odtwarzana, co konstruowana w drodze negocjacji zachodzących między członkami społeczności biorącej udział w procesie edukacyjnym i dzięki wykorzystaniu różnorodnych zasobów²⁷, co czyni tę teorię szczególnie użyteczną w kontekście kształcenia zdalnego. Równocześnie istotnymi elementami procesu uczenia są w tym przypadku: aktywność silnie umotywowanego ucznia/studenta, będącego podmiotem odpowiedzialnym za zdobywanie wiedzy, a także projektowanie sytuacji edukacyjnych opierających się na idei rozwiązywania problemów. Szczególną funkcję w tym procesie przypisuje się nauczycielowi, pełniącemu wiele uzupełniających się ról, przede wszystkim: przewodnika w procesie uczenia się, coacha, facylitatora oraz tutora²⁸.

Kształcenie konstruktywistyczne zakłada wprowadzenie zmiany w koncepcji oceniania, które „przestaje być postrzegane wyłącznie w kategoriach narzędzia do kontroli stopnia wiedzy i poziomu umiejętności uczniów, ale staje się także narzędziem do autorefleksji”²⁹. Zmianie tej sprzyja przekonanie, że osoba ucząca się jest aktywnym uczestnikiem procesu negocjowania formy oceniania,

²² M. Donderowicz, *Najnowsze teorie...*, s. 157.

²³ Zob. tamże, s. 157–158.

²⁴ Warto pamiętać, że konstruktywizm nie jest jednorodną teorią. W jej obrębie można wyróżnić szereg stanowisk i mniejszych koncepcji, w związku z czym badacze mówią m.in. o konstruktywizmie społecznym, radykalnym, epistemologicznym, systemowym czy historycznym. Zob. M. Wendland, *Wiele twarzy konstruktywizmu. Różnorodność stanowisk konstruktywistycznych i ich klasyfikacje*, „Kultura i Historia” 2013, nr 24, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/pl/archives/5004> [dostęp: 10.11.2022]. Zdaniem Sendur i Kościńskiej, w zakresie teorii kształcenia najbardziej użyteczne są koncepcje zakorzenione w konstruktywizmie radykalnym, krytycznym oraz społecznym. Zob. A.M. Sendur, A. Kościńska, *Kształcenie w Sieci...*, s. 19.

²⁵ A.M. Sendur, A. Kościńska, *Kształcenie w Sieci...*, s. 19.

²⁶ Tamże, s. 20.

²⁷ Zob. Tamże, s. 21.

²⁸ Zob. Tamże.

²⁹ Tamże, s. 24.

poszczególnych elementów składowych oceny itd. Z perspektywy kształcenia zdalnego zaletą jest też otwartość podejścia konstruktywistycznego na rozmaite sposoby weryfikacji efektów uczenia się, od tradycyjnych form, takich jak testy, po innowacyjne wykorzystania np. indywidualnie prowadzonych blogów. Mimo tych atutów, jak zauważa Danuta Morańska, teorie konstruktywistyczne nie są powszechnie stosowane przez nauczycieli w procesie kształcenia zdalnego. Jednym z powodów tego stanu rzeczy może być fakt, że zaprojektowanie korespondujących z nimi metod i form uczenia jest pracochłonne³⁰.

Wśród metod kształcenia zdalnego korespondujących z tymi koncepcjami najczęściej wskazuje się kształcenie wyprzedzające, *game-based learning*, *problem-based learning* (WebQuest, *case-study*, Design Thinking), szczególnie przydatne – w kluczowym z konstruktywistycznego punktu widzenia – aktywizowaniu uczestników zajęć i nakłanianiu ich do wspólnej pracy³¹. Sendur i Kościńska wspominają w tym kontekście także o koncepcji Instructional Design, silnie akcentującej potrzebę uatrakcyjnienia treści prezentowanych w procesie uczenia oraz nawiązywania do najnowszych trendów metodycznych. Zgodnie z tą koncepcją, w procesie projektowania procesu edukacyjnego liczy się nie tyle rezultat, co sposób osiągnięcia celu. Teoria ta jest szczególnie istotna w kontekście projektowania środowisk kształcenia, w tym także zdalnego³².

Rozwinięciem teorii konstruktywistycznych jest konstrukcjonizm, akcentujący „trzy elementy rozwoju poznawczego, tj. płaszczyznę mentalną (konstruowanie wiedzy w umyśle ucznia), społeczną (uczenie się poprzez współpracę i wymianę zdań) oraz materialną (tworzenie artefaktów, które reprezentują abstrakcyjne idee)”³³. Zwolennicy tego podejścia zwracają przede wszystkim uwagę na akt twórczy jako element stymulujący, zachęcający do zaangażowania się w proces kształcenia. W związku z tym postulują projektowanie takich sytuacji edukacyjnych, w ramach których osoby uczące się mogłyby wykorzystać zdobytą wiedzę do stworzenia „produktu” i dzielenia się z innymi znaczeniami powstającymi w tym procesie. Nauczyciel staje się w takim podejściu partnerem osób uczących się, a technologia nabywa niebagatelnego znaczenia, jest bowiem rozpoznawana jako narzędzie, za pomocą którego można tworzyć i zdobywać wiedzę z różnych dziedzin³⁴.

Najistotniejsze i najbardziej wpływowe teorie kształcenia, takie jak behawioryzm, kognitywizm i konstruktywizm, nie odnoszą się bezpośrednio do zagadnień edukacji zdalnej. Specyfika e-learningu skłania jednak do poszukiwania teorii, które byłyby nakierowane na zjawiska zachodzące w rzeczywistości wirtualnej. Zdaniem Sendur i Kościńskiej, a także Donderowicz, odpowiedzią na to zapotrzebowanie może być konektywizm³⁵, opierający się na twierdzeniach wywiedzionych zarówno z teorii sieci społecznych, jak i z badań nad sieciami neuronowymi oraz sztuczną inteligencją. Podstawą tej koncepcji, opracowanej na

³⁰ Zob. D. Morańska, *E-learning we współczesnej dydaktyce akademickiej. Ujęcie konstruktywistyczne*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistas. Zarządzanie” 2018, nr 4, s. 201.

³¹ Zob. tamże, s. 202.

³² Zob. A.M. Sendur, A. Kościńska, *Kształcenie w Sieci...*, s. 24–25.

³³ Tamże, s. 25. Zob. także: E. Gajek, *Nauczyciel wobec komputerowo wspomaganą akwizycji języka – ujęcie glottodydaktyczne*. Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 49.

³⁴ Zob. A.M. Sendur, A. Kościńska, *Kształcenie w Sieci...*, s. 26.

³⁵ Zob. G. Siemens, *Konektywizm – teoria uczenia dla epoki cyfrowej*, przeł. P. Szmaja, w: *Konferencja Pokazać – Przekazać 2017, 25–26.08 Warszawa*, red. Ł. Badowski, J. Mroczkowska, Centrum Nauki Kopernik, Toruń 2017, s. 20–25.

początku XXI wieku przez George'a Siemensa i Stephena Downsa, jest założenie, że „źródłem wiedzy nie jest tylko człowiek, ale także sieci, bazy danych czy też społeczności”, z kolei uczenie się to trwający ciągle „proces łączenia informacji z wielorakich źródeł”, który „może się odbywać poprzez wykorzystanie narzędzi nowych technologii”³⁶. Co istotne, proces uczenia się polega w tej koncepcji na rozwijaniu sieci, a „transfer wiedzy następuje dzięki procesowi powiązania jej z innymi źródłami informacji – węzłami”³⁷, którymi mogą być m.in. bazy danych, informacje, uczucia czy media. Nauczyciel w tym przypadku z jednej strony jest postrzegany jako lider prowadzący ucznia „przez labirynt wiedzy”, z drugiej zaś strony „jest trenerem, który motywuje i wspomaga uczniów w radzeniu sobie z psychologicznymi problemami związanymi z nadmiarem informacji”³⁸.

Chociaż koncepcja konektywistyczna budzi pewne zastrzeżenia w środowisku dydaktyków³⁹, zwłaszcza w kontekście kluczowego dla niej założenia o usytuowaniu wiedzy poza ludzkim umysłem (w Internecie)⁴⁰, zdaniem Sendur, Kościńskiej i Donderowicz, stanowi ona dobry przyczynek do zrozumienia sposobu, w jaki proces uczenia się przebiega w środowisku cyfrowym. Szczególnie istotne jest tutaj bowiem założenie, że „wykorzystanie Internetu (sieci) jest centralną ideą procesu uczenia się”⁴¹, co czyni konektywizm pierwszą teorią uczenia się opracowaną z myślą o funkcjonowaniu w epoce cyfrowej.

W opinii badaczek i badaczy zajmujących się teoriami kształcenia, funkcjonujemy w rzeczywistości społecznej, w której występuje wiele (uzupełniających się, a czasem także konkurujących) paradygmatów nauczania. W związku z tym, zdaniem autorek takich jak Dorota Klus-Stańska, Joanna Rutkowiak czy Katarzyna Borawska-Kalbarczyk, istotne staje się pytanie nie tyle o to, który z dostępnych paradygmatów jest właściwy, lecz o to, „jak otworzyć i uaktywnić przestrzeń dialogu i konfrontacji paradygmatów”⁴². W sytuacji, w której „w dydaktycznych działaniach nauczycieli można dostrzec i odczytywać zróżnicowane fragmenty odmiennych paradygmatów”⁴³, trafnym rozwiązaniem – jak dowodzi Katarzyna Borawska-Kalbarczyk – wydaje się strategia przechodzenia między różnymi koncepcjami, którą Joanna Rutkowiak nazywa „przekładaniem paradygmatów”⁴⁴. Istotą tego procesu jest szukanie i wytwarzanie znaczeń odmiennych od już przyjętych i utrwalonych⁴⁵. Taka filozofia edukacyjna jest odbierana jako szczególnie wartościowa w (niejednokrotnie mającej miejsce na niwie kształcenia zdalnego) „sytuacji spotkania *digital natives* i *digital immigrants*, często reprezentujących odmienne światy wartości, potrzeb i motywów działania”⁴⁶.

³⁶ A.M. Sendur, A. Kościńska, *Kształcenie w Sieci...*, s. 27.

³⁷ Zob. Tamże.

³⁸ M. Donderowicz, *Najnowsze teorie...*, s. 160.

³⁹ Zob. A.M. Sendur, A. Kościńska, *Kształcenie w Sieci...*, s. 27–28.

⁴⁰ Zob. J. Morbitzer, *Edukacja w epoce sieci – między intelektem a rozumem*, w: *Konferencja Pokazać – Przekazać 2017, 25–26.08 Warszawa*, red. Ł. Badowski, J. Mroczkowska, Centrum Nauki Kopernik, Toruń 2017, s. 26–29.

⁴¹ M. Donderowicz, *Najnowsze teorie...*, s. 161.

⁴² Zob. D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna...*, s. 66. Por. K. Borawska-Kalbarczyk, *Proces kształcenia...*, s. 102.

⁴³ K. Borawska-Kalbarczyk, *Proces kształcenia...*, s. 103.

⁴⁴ Zob. J. Rutkowiak, *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik rzeczywistości życia. Ku pytaniom o przekłady między paradygmatyczne*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki...*, s. 31–33.

⁴⁵ Zob. K. Borawska-Kalbarczyk, *Proces kształcenia...*, s. 102.

⁴⁶ Tamże, s. 103.

1.3. Warunki prowadzenia kształcenia zdalnego

Warunki prowadzenia kształcenia zdalnego są odmienne od tych, w jakich przebiega nauczanie i uczenie się tradycyjne. Różnice można rozpatrywać przynajmniej na kilku poziomach zależności:

1. społeczno-kulturowym,
2. technologicznym,
3. merytorycznym,
4. metodycznym,
5. formalno-prawnym.

Dokonana powyżej kategoryzacja ma charakter umowny, w różnym stopniu zakorzeniony w literaturze. Wskazane kategorie zależności, w jakich występuje kształcenie zdalne i / a tradycyjne, wzajemnie się warunkują i przenikają, osadzone zostały na odrębnych poziomach z potrzeby uporządkowania opisu i nadania mu względnej klarowności. W ich omówieniu, zawartym poniżej, dokonano autorskich wyborów, kierując się bardziej intencją zasygnalizowania specyfiki poszczególnych poziomów niż wyczerpującą ich atrybucją (ta stanowi wszak efekt badań przeprowadzanych w ramach niniejszego projektu).

Warunki społeczno-kulturowe

Szkoła, uniwersytet, edukacja, kształcenie są zjawiskami społecznie i kulturowo osadzonymi, tj. relewantnymi do konkretnego otoczenia społeczno-kulturowego, związanego z określonym czasem i miejscem. Właściwe im reguły komunikacji kulturowej⁴⁷, porządkowane zgodnie ze swoistą „gramatyką edukacji”⁴⁸, budują kulturę kształcenia uniwersyteckiego. Kulturowe konstrukcje kształcenia w Uniwersytecie – poczucie tego, czym jest „prawdziwe” kształcenie uniwersyteckie – w edukacji zdalnej ulegają silnej modyfikacji⁴⁹.

Osadzenie kształcenia w środowisku elektronicznym, odmiennym w stosunku do świata fizycznego, każe zrewidować chociażby kwestię konceptualizacji i organizacji podstawowych kategorii czasu i miejsca. Tradycyjny czas monochroniczny i koncentracja na wybranym zadaniu zastępowany bywa w warunkach kształcenia zdalnego przez polichroniczność i wielozadaniowość⁵⁰. W e-learningu operuje się kategoriami: *kształcenie synchroniczne i asynchroniczne*, ustalając zasady dobrego nimi gospodarowania (określenie „dobre” oznaczałoby tutaj i ‘efektywne’, jeśli chodzi o efekty uczenia się, i ‘zrównoważone’, jeśli myślimy o dobrostanie uczestniczących w nim osób)⁵¹.

⁴⁷ Zob. J. Mikułowski-Pomorski, *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*. Nowa edycja, Universitas, Kraków 2012, s. 24.

⁴⁸ Koncept „gramatyki edukacji”, czyli zbioru zasad, praktyk i struktur „rządzących” edukacją stworzyli David Tyack i Wiliam Tobin. Zob. D. Tyack, W. Tobin, *The “Grammar” of the Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?*, „American Educational Research Journal” 1994, Fall, Vol 31, No. 3, s. 453-479.

⁴⁹ „Prawdziwość” wyznaczana jest znanością, wyuczeniem, silnym skonwencjonalizowaniem kodów społeczno-kulturowych.

⁵⁰ Por. M. Z. Czerepaniak-Walczak, *Jak zmienia się „gramatyka edukacji”?. O przejawach i konsekwencjach (wymuszonej) edukacji*, „Forum Oświatowe” 2000, nr 1(32), s. 18.

⁵¹ Zob. Rekomendacje w tym zakresie zamieszczone w: M. Bąk, M. Fic, S. Pytel, J. Skutnik, K. Sujkowska-Sobisz, A. Zygmunt, *Przewodnik po kształceniu zdalnym w Uniwersytecie Śląskim*, s. 14, https://www.zdalny.us.edu.pl/sites/default/files/folder/Przewodnik_po_kształceniu_zdalnym.pdf [dostęp: 13.11.2022].

Obok kategorii czasu również konceptualizacja i organizacja miejsca podlegają re-formowaniu. „Zmieniło się zagospodarowanie przestrzeni edukacyjnej. Klasę szkolną zastąpił *classroom* na wybranej platformie edukacyjnej, a w istocie pomieszczenie domowe. Dotycząca go/tej nowej przestrzeni proksemika, badająca m.in. wyposażenie materialne, atmosferę, dźwięki i zapachy, przybrała nową postać/obejmuje nowe zjawiska⁵². Uwolniły się z wypracowanych kulturowo form elementy goffmanowskiej⁵³ fasady interakcji *nauczyciel – student*, renegocjowany jest zarówno kształt widocznej na ekranach dekoracji sceny jej uczestników jak i ich powierzchowność (meble, sprzęty i inne elementy scenerii oraz rekwizyty sceniczne i środki wyrazu wykorzystywane przez jednostkę podczas interakcji-przedstawienia). Zmiany następują też w programie zachowań studentów i nauczyciela jako zespołu. Definicja sytuacji jest dekomponowana: nadal to nauczyciel jest głównym aktorem, jednak relacja *nauczyciel – student* zbliża się w konkretnych sytuacjach do równorzędności bądź nawet do odwrócenia (?) wagi tych ról w akcie definicji sytuacji.

Relacja *nauczyciel – student* przyjmuje w kulturowo wypracowanych konstrukcjach kształcenia w uniwersytecie postać *mistrz – uczeń*. Odfizycznienie procesu edukacji, zmediatyzowanie go skutkuje transformacjami w tak ujmowanej relacji. Nowe media są środowiskiem powstania i trwania kultury uczestnictwa, w której wzrasta rola widza-odbiorcy/twórcy intermedialnych przekazów audiowizualnych. Wiedza w uniwersyteckim kształceniu zdalnym tworzona jest tym samym w relacjach nadawcy-nauczyciela ze studentem-artystą, a więc takim odbiorcą nieskończonego „produktu”, któremu ostateczny kształt nada je on sam. Nowomiedialny charakter kształcenia w kontekście kultury uczestnictwa i specyfiki społeczeństwa informacyjnego szczególnie uwydatnia tu kwestie relewancji wiedzy, przeobrażeń w obszarze elitarności nauki i idee jej otwartego charakteru. „Rola nauczyciela w sytuacji edukacyjnej online łączy się [...] z odpowiedzialnością za potwierdzenie lub odrzucenie przekonań (intuicji) w zakresie wiedzy, jaką się zajmuje oraz ukierunkowywania ucznia na świadome poruszanie się w danej dyscyplinie. Może się okazać, że nauczyciel jest potrzebny uczniowi bardziej jako filar dla jego własnych poszukiwań niż źródło wiedzy w takim stopniu, jak ma to miejsce w edukacji niezapośredniczonej online⁵⁴. Przy projektowaniu kształcenia zdalnego należy zatem, jak się wydaje, negocjować pozycję praktyk nadania, odbioru i uczestnictwa w dyskursie dydaktyczno-akademickim, zachowując jednocześnie wrażliwość wobec zatopionych w rzeczywistości sieciowej studentów. Wszak budowanie szacunku (dla mistrza) wynika tak z posiadanej przez niego wiedzy, jak i z jego zdolności poruszania się po niej i gotowości do jej poszerzania – co można nazwać wspólnym doświadczaniem wiedzy⁵⁵.

Pod wpływem nowych zjawisk kulturowych, audiowizualności i wysokiej technologii⁵⁶, zmiany w sferze komunikacji między ludźmi, w tym między nauczycielem i studentem, następują również w tradycyjnym kształceniu odbywającym się w sali, edukacja zdalna staje się jednak szczególnie predysponowaną do tego

⁵² M. Z. Czerepaniak-Walczak, *Jak zmienia się „gramatyka edukacji”...*, s. 18.

⁵³ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. Datner i P. Śpiewak, Warszawa 2000.

⁵⁴ M. Ostrowicki, *Sytuacja edukacyjna w nauczaniu online*, w: *E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie*, red. M. Dąbrowski, M. Zając, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2010, s. 166–172, <https://www.yumpu.com/xx/document/read/52465536/e-learning-w-szkolnictwie-wyzszym-potencjal-i-wykorzystanie> [dostęp: 25.11.2022].

⁵⁵ Tamże, s. 5.

⁵⁶ Por. T. Miczka, *O zmianie zachowań komunikacyjnych. Konsumenci w nowych sytuacjach audiowizualnych*, Katowice 2002.

przestrzenią. Bezpośredni dostęp do wytworów kultury wizualnej oraz prosty sposób ich przywołania i udostępniania, połączony z ułatwionym, niejako prowokowanym korzystaniem z podsuwanych przez komunikatory i platformy edukacyjne emotikonów, naklejek, obecność widgetów itp., umacnia kolejny nowy aspekt e-learningu: wizualność dyskursu dydaktycznego (akademickiego) i utwierdza status jego uczestników jako członków fotospołeczeństwa⁵⁷.

Nowe media jako środowisko kształcenia zdalnego przeobrażają przestrzeń kultury, wywierając wpływ na kulturowe konstrukcje kształcenia w Uniwersytecie w jeszcze innym wymiarze. Kształcenie zdalne sprzyja wykorzystywaniu multimediów w działaniu o charakterze badawczo-dydaktycznym – do symulacji naukowej, wizualizacji informacji, infografii. Sytuacja kontaktu zapośredniczonego medialnie predysponuje do wspólnego zastosowania specjalistycznego oprogramowania do przeprowadzenia badań wizualnych czy zbierania i analizy informacji (wywiad, ankieta, badania statystyczne, analiza dużych zbiorów danych, ekstrahowanie informacji z baz danych) oraz mapowania problemów przy wykorzystaniu mediów mobilnych i różnych technik rejestracji (dźwięk, GPS, video, geotagowanie fotografii, itp.). Może się to odbywać przy wykorzystaniu darmowych narzędzi informatycznych i multimediów.

Warunki technologiczne

Warunki technologiczne obejmują zarówno

1. kompetencje technologiczne / nowomiedialne uczestników interakcji edukacyjnej (i nauczyciela, i studentów), jak i
2. ich możliwości techniczne, przy czym „ich” rozszerzyć tu należy, poza „nauczycielem” i „studentami”, do „instytucji” w jej organizacyjno-materialnym aspekcie funkcjonowaniu, tj. do infrastruktury Uczelni.

Uwarunkowani ramami kultury uczestnictwa i kultury konwergencji uczestnicy kształcenia zdalnego – użytkownicy multimediów – stają przed licznymi wyzwaniami. Pokoleniowy charakter tych zmian zdaje się wskazywać na nauczycieli, starszych aktorów-uczestników sytuacji edukacyjnej, jako tych, na których szczególnie spada trud konieczności nabywania zupełnie nowych umiejętności. Uwyrażnia się tu fakt, że kwestia kompetencji nowomiedialnych wiąże się z ideą edukacji ustawicznej – w omawianym temacie: uczenia się przez nauczycieli, co prowadzi do wspomnianego już wyżej redefiniowania ról w interakcji *nauczyciel – uczeń*. Wymagane w sytuacji współczesnej mediamorfozy (tj. tworzenia się hipersfery) kompetencje nowomiedialne, są kompetencjami zwielokrotnionymi: zarówno werbalnymi, wizualno-przestrzennymi, audiowizualnymi, itp. (potrzebnymi do poruszania się w zmediatyzowanej semiosferze), jak również czysto technologicznymi, związanymi z umiejętnościami obsługi konkretnych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) czy oprogramowania do działań badawczo-dydaktycznych.

⁵⁷ „Fotospołeczeństwo”, jako termin wprowadzony przez socjologów, jest „uniwersalnym doświadczeniem i przeżywaniem formy wszelkich społecznych i kulturowych zjawisk [...] za pośrednictwem i wyobrażeniem wizualności”. P. Sztompka, *Wyobrażenia wizualne i socjologia*, w: *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, red. M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012, s. 21. W fotospołeczeństwie kultury wizualnej „obraz staje się istotnym nośnikiem znaczeń, sposobów ekspresji, kreowania tożsamości, środkiem komunikacji międzyludzkiej”. M. Bogunia-Borowska, *Fotospołeczeństwo. Społeczno-kulturowe konteksty dyskursu o społeczeństwie*, w: *Fotospołeczeństwo...*, s. 46.

Osobnym aspektem, jaki należy wziąć pod uwagę w rekonstrukcji technologicznych uwarunkowań kształcenia zdalnego, są organizacyjno-materialne możliwości zarówno bezpośrednich uczestników sytuacji edukacyjnej: nauczyciela i studentów, jak i organizującej kształcenie instytucji (konkretnego Uniwersytetu) czy szerzej/wyżej: właściwych organów zarządzających kształceniem wyższym, w tym finansujących je. Rzecz dotyczy wdrażania bądź rekomendacji odpowiednich platform edukacyjnych, ich ewentualnego ujednoczenia, wystandardyzowania właściwych procedur związanych z ich wykorzystywaniem, organizacji zespołów świadczących wsparcie w zakresie używanych narzędzi (tak w wymiarze kompetencji nowomediálních, jak i czysto technologicznych sprawności operowania narzędziami), zapewnienia odpowiedniej infrastruktury informatycznej w budynkach uniwersyteckich, opieki nad osobami wykluczonymi cyfrowo itp.

Warunki / zależności merytoryczne

Przez zależności merytoryczne rozumie się tu takie zależności, które 'związane są z treściami nauczania a nie jego stroną organizacyjno-formalną'. Stawia się przy tym dwa zasadnicze pytania / postulaty:

1. pytanie o rozdział (namysł nad możliwością takiego rozdziału) na treści predysponowane do kształcenia zdalnego (mające szczególne warunki do tegoż) i takie, których efektywności nauczania będzie sprzyjać tradycyjny jego tryb (przy zachowaniu jedności miejsca i czasu uczestników);
2. postulat potrzeby przesunięć / zmian w kwantyfikacji jakości kształcenia w formie zdalnej (w stosunku do kształcenia prowadzonego tradycyjnie), przy zdefiniowaniu „jakości kształcenia” jako „stopnia spełnienia wymagań dotyczących procesu kształcenia i jego efektów, formułowanych przez interesariuszy, przy uwzględnieniu uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych”⁵⁸.

Odpowiedź twierdząca na pierwsze pytanie może przełożyć się na przesunięcie do sfery kształcenia zdalnego wybranych przedmiotów w siatkach studiów (nie „form”, np. wykładów, a przedmiotów). Konkretnie wybory i decyzje będą zapewne następować w powiązaniu z dyskusją wokół pytania o miejsce zwrotu wizualnego w kulturze XXI wieku: czy zwrot ów zachodzi w samej rzeczywistości, poddawanej poznaniu, czy wyraża zmiany zachodzące w dyscyplinach akademickich⁵⁹. Dyskusja ta wciąż jest żywo obecna.

Drugi z podniesionych postulatów wiąże się z potrzebą zmian w kwantyfikacji jakości kształcenia zdalnego. W praktyce im bardziej wymagania dotyczące procesu kształcenia i wyobrażenia jego efektów uwzględniać będą aktualne społeczno-kulturowe konteksty rzeczywistości (jeśli np. w oczekiwanych efektach uczenia się akcentowane będą zdolności poruszania się po wiedzy i umiejętności wspólnej jej doświadczania), tym intensywniej, jak się wydaje, kształcenie uniwersyteckie sięgać będzie do kształcenia zdalnego. Zawsze pytania o lepsze/gorsze efekty kształcenia zdalnego czy tradycyjnego poprzedzone są zdefiniowaniem samych „efektów kształcenia”, zatem, jeśli w ich formułowaniu nie uwzględni się wystarczająco najnowszych realiów społeczno-kulturowych współczesności (choćby tych opisanych w punkcie 1), wyższa efektywność tradycyjnych form kształcenia będzie oczywista.

⁵⁸ P. Grudowski, K. Lewandowski, *Pojęcie jakości kształcenia i jej kwantyfikacja w uczelniach wyższych*, „Prace i Materiały Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego”, 2012, nr 3(10), s. 400.

⁵⁹ Por. np. A. Juzefovič, *Fenomen zwrotu wizualnego we współczesnej kulturze – treść pojęcia a istota zjawiska*, „Roczniki Kulturoznawcze”, 2014, nr 1(5), s. 19–33.

Uwarunkowania metodyczne

W tym miejscu należałoby ustalić, czy metodyka nauczania zdalnego jest różna od tradycyjnych metod dydaktycznych. Odpowiedzi spotyka się różne: od omówienia szczegółowych metod kształcenia zdalnego⁶⁰, po stwierdzenia uniwersalności metod dydaktycznych i jej niezależności od dostępności takich czy innych rozwiązań technologicznych⁶¹. Częściej, jak się wydaje, zwraca się uwagę, że „różnice pomiędzy kształceniem w sali i kształceniem zdalnym dotyczą wszystkich elementów procesu dydaktycznego i błędne byłoby sprowadzanie ich wyłącznie do stopnia zastosowania narzędzi informatycznych. Trzeba więc rozważyć modyfikację samego sposobu organizacji nauczania, rozwijania metod właściwych dla pracy w środowisku zdalnym, uwzględniających podstawy teoretyczne i modele, według których ów proces przebiega”⁶². (Więcej uwag w tym obszarze zob. paragraf 1.5. niniejszego rozdziału).

Warunki formalno-prawne

Wiele z poruszanych do tej pory kwestii wymaga instytucjonalizacji i legalizacji rozwiązań organizacyjnych na różnych poziomach, tak ogólnokrajowym, jak i właściwym konkretnym Uczelniom i różnym w ramach struktur każdej z nich.

Zasadnicza kwestia wymagająca uregulowania prawnego dotyczyć będzie ustalenia rejestru przesłanek, których istnienie pozwala na prowadzenie kształcenia zdalnego, w tym m.in. związanych z kompetencjami osób prowadzących takie zajęcia i uczestniczących w nich, sposobów monitorowania jakości kształcenia (w tym: oceniania), dostępu do infrastruktury informatycznej i programów umożliwiających interakcje między uczestnikami procesu itp. Istotne będzie tu również doprecyzowanie regulacji z zakresu ochrony danych osobowych.

Przy regulacjach prawnych kształcenia zdalnego należy zwrócić też szczególną uwagę organizatorów kształcenia zdalnego m.in. na konsekwencje wobec tradycyjnego prawa autorskiego, co wiąże się z naszkicowanym wyżej nowomediálním charakterem kształcenia, właściwym mu kontekstem kultury uczestnictwa i specyfiką społeczeństwa informacyjnego, a w efekcie – otwartym charakterem wiedzy i nauki.

1.4. Kompetencje i rola nauczyciela akademickiego w kształceniu zdalnym

O kompetencjach mówi się nie tylko w pedagogice, ale także w zarządzaniu, psychologii (zwłaszcza psychologii pracy) czy naukach prawnych (w nieco innym rozumieniu). W literaturze przedmiotu odnaleźć można wielość i wielorakość definicji pojęcia „kompetencja” (często w liczbie mnogiej „kompetencje”), zazwyczaj wskazujących, iż jest ono szersze niż „umiejętności”. W omawianym kontekście bardzo trafną wydaje się definicja Grzegorza Filipowicza, według

⁶⁰ Zob. np. J. J. Czarkowski, *O wyborze metod i możliwości doskonalenia warsztatu*, w: *Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii*, red. nauk. J. J. Czarkowski, M. Strzelec, M. Tanaś, Warszawa 2000, s. 143–150.

⁶¹ Por. A. Kraśniewski, *O jakości kształcenia w czasach COVID-19: stare odpowiedzi na nowe pytania?*, w: *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?*, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, LXXII, Warszawa 2020, s. 39–50.

⁶² A.M. Sendur, A. Kościńska, *Kształcenie w sieci...*, s. 64. Por. J. Mischke, A. Stanisławska, *Elektroniczna rewolucja w edukacji. Ale jaka?*, w: *Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Kształcenie zdalne – uwarunkowania, bariery, prognozy*, red. J. Migdałek, B. Kędzierska, Wydawnictwo Rabid, Kraków 2003, https://www.kul.pl/files/775/gfx/MOJE_PRYWATNE/TI_-_grupa_5_6/artukul.pdf [dostęp: 25.11.2022].

którego „Kompetencje są to dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, pozwalające realizować zadania zawodowe na odpowiednim poziomie”⁶³.

Ważną cechą kompetencji jest jej zmienność w czasie. Według Wincentego Okonia jest to odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania, w pedagogice jako odpowiedzialność, zdolność do osobistej samorealizacji. Kompetencja jest podstawowym warunkiem wychowania. Jako zdolność do określonych obszarów badań, kompetencja jest uważana za rezultat procesu uczenia się⁶⁴. Stanisław Dylak pisze o tym, że kompetencje nauczycielskie to „zbiór wiedzy i umiejętności, dyspozycji oraz postaw i wartości, niezbędnych dla skutecznej realizacji nałożonych zadań”⁶⁵. Z kolei Jan Strelau twierdzi, iż kompetencje to pewien rodzaj przewagi, władzy wynikający z przekonania o wiedzy i umiejętności o charakterze eksperckim zazwyczaj w dość wąskim, bardzo konkretnie określonym obszarze⁶⁶.

W literaturze odnaleźć można wiele publikacji poświęconych kompetencjom nauczycielskim. Przy czym oczywiste jest, że kadra akademicka stanowi specyficzną grupę zawodową wśród grupy nauczycieli. Cechą, która ją wyróżnia, są osiągnięcia naukowe⁶⁷. Czesław Banach zauważa, że efektywność pracy nauczyciela akademickiego zależy od wiedzy i umiejętności, pozwalających rozpoznawać i rozwiązywać problemy i zadania edukacyjne. Do tego niezbędna jest – jego zdaniem – wiedza na temat kilku zasadniczych funkcji edukacji: kształcącej, wychowawczej, opiekuńczej, kontrolnej, organizacyjnej oraz świadomość znaczenia innowacji i badań⁶⁸. Banach zwraca także uwagę na rolę osobowości (rozumianej jako pewne cechy psychiczne, postawy), a także etykę pracy nauczyciela akademickiego⁶⁹.

Niewątpliwie specyfika i charakter pracy kadry szkolnictwa wyższego wiąże się z różnego rodzaju kompetencjami, a także koniecznością stałego ich doskonalenia, rozwijania, nabywania nowych. Wpływa na to bardzo dużo czynników takich jak bardzo szybko zmieniający się świat (w tym np. rozwój technologii,

⁶³ G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004, s. 67.

⁶⁴ Zob. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996, s. 175.

⁶⁵ S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995, s. 37.

⁶⁶ J. Ł. Grzelak, A. Nowak, *Wpływ społeczny*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, T. 3, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, s. 203.

⁶⁷ Sytuację zmieniło w Polsce Prawo o szkolnictwie z 2018 roku, które wyróżnia 3 grupy nauczycieli akademickich: 1) dydaktycznych; 2) badawczych; 3) badawczo-dydaktycznych. Wyróżniono więc grupę osób odpowiedzialnych za kształcenie studentów i doktorantów, dla których obowiązkiem nie jest prowadzenie działań naukowych. Art. 115. Mówi bowiem, że do podstawowych obowiązków nauczyciela akademickiego będącego pracownikiem: 1) dydaktycznym – należy kształcenie i wychowywanie studentów lub uczestniczenie w kształceniu doktorantów; 2) badawczym – należy prowadzenie działalności naukowej lub uczestniczenie w kształceniu doktorantów; 3) badawczo-dydaktycznym – należy prowadzenie działalności naukowej, kształcenie i wychowywanie studentów lub uczestniczenie w kształceniu doktorantów. Analogiczny podział funkcjonuje zresztą w wielu innych krajach. Choć coraz więcej uczelni poświęca coraz więcej energii na działania związane z podnoszeniem kompetencji dydaktycznych nauczycieli (np. w zakresie nowoczesnych metod pracy, kompetencji miękkich, weryfikacji efektów kształcenia) to wciąż środowisko pracy sprawia, że dorobek naukowy jest cechą niezwykle istotną. Zob. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*.

⁶⁸ Cz. Banach, *Osobowość nauczyciela akademickiego w perspektywie jego kompetencji*, w: *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, red. W. J. Maliszewskiego, Toruń 2007, s. 50–54.

⁶⁹ Zob. Tamże, s. 53–56.

rozwój rynku pracy), wymagania stawiane edukacji, oczekiwania pracodawcy, związane chociażby z wysoką jakością kształcenia czy konkurencyjnością wobec innych ośrodków, czy wreszcie oczekiwania studentów⁷⁰. Wiele opracowań poświęcono zmieniającej się roli nauczyciela (także akademickiego). Wydaje się, że wciąż jednym z wyzwań dydaktyki (prowadzonej zresztą nie tylko przez szkoły wyższe) jest przygotowanie kadry do pracy w środowisku cyfrowym. Zarówno w polskich, jak i zagranicznych szkołach wyższych funkcjonują różne modele doskonalenia pracy (tzw. *teaching excellence*). W wielu uczelniach powstają jednostki, których zadaniem jest wspieranie rozwoju kompetencji kadry dydaktycznej w stronę efektywnego kształcenia zdalnego (a także hybrydowego), co zresztą jest standardem w uczelniach zachodnich czy amerykańskich.

Kształcenie zdalne wymaga dodatkowych, specyficznych kompetencji uzupełniających kompetencje niezbędne dla skutecznego kształcenia w sposób tradycyjny. Sytuacja pandemii COVID-19 pokazała bardzo dobitnie, iż tylko niewielka część kadry akademickiej, związana wcześniej z organizacją kształcenia e-learningowego w uczelni, była gotowa od razu rozpocząć kształcenie online, bez konieczności szybkiego zdobycia nowych umiejętności. Zaczęto sporo dyskutować o konieczności przygotowania metodycznego do prowadzenia zajęć w formule zdalnej. Pojawiało się wiele głosów mówiących o tym, że przygotowanie do zajęć prowadzonych w taki sposób zajmuje dużo więcej czasu niż przygotowanie do zajęć tradycyjnych. Oprócz tak oczywistych elementów, jak znajomość różnorodnych narzędzi wykorzystywanych w kształceniu zdalnym, wymaga ono także np. innego przygotowania materiałów dydaktycznych, opracowania bardziej szczegółowych scenariuszy, wprowadzania większej ilości aktywności wspomagających interakcję pomiędzy studentami oraz zdobywania informacji zwrotnej czy wreszcie zaplanowania innych sposobów weryfikacji efektów uczenia się. Zbigniew Meger podkreśla również rolę czynników afektywnych w kształceniu zdalnym, w szczególności związanych z umiejętnością wywoływania pozytywnych emocji wśród studentów, co ma ogromny wpływ na zapamiętywanie oraz motywację do nauki⁷¹.

Maria Zajac oraz Wiesław Zawisza już ponad 15 lat temu zwracali uwagę na konieczność stworzenia pewnego rodzaju wykazu kompetencji, które powinien posiadać nauczyciel kształtujący online⁷². Wyodrębnili oni kompetencje ważne dla koordynatorów kształcenia zdalnego oraz nauczycieli. Klasyfikacja ta bazuje na podziale, jaki zaproponował Wiesław Strykowski, ale uwzględnia także specyfikę kształcenia zdalnego. Wyodrębnia ona dziesięć grup:

1. **Kompetencje techniczne i lingwistyczne** (związane z obsługą komputera, platform i narzędzi do kształcenia w środowisku online, umiejętność korzystania z zasobów internetu, biegła znajomość minimum jednego języka obcego)⁷³;

⁷⁰ Obecnie jest to także wymóg prawny wobec pracowników uczelni wskazany w *Prawie o szkolnictwie wyższym i nauce*. Artykuł 115 punkt 2 mówi o tym, że nauczyciel akademicki jest obowiązany do uczestniczenia w pracach organizacyjnych na rzecz uczelni oraz stałego podnoszenia kompetencji zawodowych. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220000574> [dostęp: 2.12.2022].

⁷¹ Zob. Z. Meger, *Czynniki afektywne w zdalnej edukacji*, „E-mentor” 2008, nr 3 (25), s. 47–54, <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/25/id/552> [dostęp: 07.11.2022].

⁷² Zob. M. Zajac, W. Zawisza, *O potrzebie określenia kompetencji nauczycieli podejmujących kształcenie online*, „E-mentor” 2006, nr 1 (14), s. 24–28, <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/14/id/264> [dostęp: 15.11.2022].

⁷³ Co ciekawe, kompetencje o charakterze technicznym i językowym zostały wskazane w jednej grupie, co wskazuje na fakt, że brak znajomości minimum języka obcego (w domyśle angielskiego) wpływa na ograniczenia w rozwoju umiejętności o charakterze cyfrowym.

2. **Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne** (m.in. umiejętność sprawnego komunikowania się w środowisku online, umiejętność skutecznej organizacji pracy studentów, także w mniejszych grupach, umiejętność działania w roli mistrza, ale też partnera czy tutora. Znalazły się tu też takie cechy jako otwartość, empatia, tolerancja czy kreatywność);
3. **Kompetencje diagnostyczne**, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska (dotyczące pracy zarówno z całą grupą, jak i poszczególnymi osobami, w tym m.in. poszanowanie dla tabu kulturowego, co jest szczególnie istotne w przypadku grup międzynarodowych);
4. **Kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania** (m.in. tworzenie scenariuszy zajęć prowadzonych na odległość, autorskich materiałów, budowanie narzędzi diagnozujących wiedzę, ewaluacyjnych, wykorzystywania i adaptowania istniejących zasobów do potrzeb konkretnych zajęć);
5. **Kompetencje dydaktyczno-metodyczne** (m.in. wiedza na temat teorii dydaktyki i metodyki kształcenia na odległość, znajomość aktywizujących metod nauczania, rozwijanie działalności naukowej);
6. **Kompetencje komunikacyjne, medialne** (m.in. komunikatywność, wiedza na temat komunikowania werbalnego i niewerbalnego, umiejętność aktywnego słuchania, prowadzenia dialogu)⁷⁴;
7. **Kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów** (m.in. systematyczne, adekwatne do warunków badanie postępów zdobytej wiedzy i umiejętność, znajomość narzędzi ewaluacji oraz dokonywania oceny);
8. **Kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników** (umiejętność projektowania autorskich materiałów dydaktycznych, kursów e-learningowych, umiejętność dokonania prawidłowej oceny pod względem merytorycznym, metodycznym i dydaktycznym gotowych kursów e-learningowych);
9. **Kompetencje autoedukacyjne**, związane z rozwojem zawodowym (m.in. rozwój, pogłębianie wiedzy dotyczącej najnowszych trendów w swojej dziedzinie nauczania oraz e-learningu; umiejętność wykorzystywania zasobów cyfrowych dla własnego samorozwoju);
10. **Kompetencje moralne/etyczne** (m.in. przestrzeganie obowiązujących norm etycznych i moralnych, rozwijanie takich cech jak np. empatia, odwaga, sprawiedliwość, wyrozumiałość).

Wydaje się, że warto byłoby także wskazać, również wywodzące się z klasyfikacji Strykowskiego⁷⁵, kompetencje merytoryczne – dotyczące treści nauczanego przedmiotu (wiedza z konkretnego obszaru wiedzy jest bowiem kluczowa w przypadku nauczycieli akademickich), wychowawcze – związane z różnymi sposobami oddziaływania na uczniów⁷⁶, utrzymywania relacji z grupą studencką i poszczególnymi osobami (oczywiście w kontekście pracy w środowisku cyfrowym) oraz kompetencje organizacyjne nauczyciela akademickiego (umiejętność organizowania pracy zdalnej, zarządzania czasem). Odrębnym ważnym zagadnieniem są oczywiście kompetencje studentów, niezbędne do skutecznego zdobywania wiedzy i umiejętności w warunkach zdalnych /hybrydowych, a także kwestia środowisk i interakcji w nich zachodzących.

⁷⁴ Warto zapewne byłoby tutaj także wymienić kompetencje negocjacyjne czy umiejętność rozwiązywania konfliktów.

⁷⁵ Por. W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 2005, 27/28, s. 15–28.

⁷⁶ Zob. W. Strykowski, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, w: *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, red. W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pieluchowski, eMPI2, Poznań 2003, s. 23.

Niezależnie jednak od sposobu kształcenia (formuła zdalna, hybrydowa, tradycyjna) motywem przewodnim działań nauczycieli akademickich mogłyby być słowa amerykańskiego filozofa Sidneya Hooka: „Każdy, kto pamięta własną edukację, pamięta nauczycieli, a nie metody i techniki. Nauczyciel jest w samym centrum sytuacji edukacyjnej. Tworzy i niszczy programy”⁷⁷.

1.5. Metody i narzędzia dydaktyczne wykorzystywane w kształceniu zdalnym

Metody i narzędzia stosowane w dydaktyce muszą być powiązane z celem zajęć. Jest to stwierdzenie, które nabiera szczególnego znaczenia w kontekście kształcenia zdalnego, zważywszy, że celowość dotyczy nie tylko doboru odpowiednich środków do treści zajęć. Należy uwzględnić ponadto kontekst i uwarunkowania, w których funkcjonują nauczyciel i studium. W odniesieniu do kształcenia zdalnego podkreśla się istotne znaczenie doboru metod i narzędzi dydaktycznych służących aktywizacji studentów, aby zrównoważyć efekt przestrzenny, a w pewnych sytuacjach również czasowego oddalenia od uczestników zajęć, od siebie nawzajem i od prowadzącego. Do metod kształcenia zdalnego wykorzystywanych w zakresie dydaktyki akademickiej zaliczyć można na przykład metodę problemową, metodę projektów, ćwiczenia w grupach, studium przypadków oraz analizę SWOT⁷⁸. Metody te można potraktować jako pewne typy lub ogólniejsze wzorce, które obejmują różne warianty i wersje zastosowań. Wiele zależy tu od kreatywnego podejścia prowadzących zajęcia i rozeznania możliwości technologicznych narzędzi, z których korzystają. Ważniejsze niż wymienienie lub omówienie poszczególnych wariantów metod dydaktycznych wydaje się zatem uwypuklenie tego, czemu mają służyć, a czemu przeciwdziałać z uwagi na specyficzny charakter edukacji zdalnej.

Istotnym elementem w doborze metod kształcenia na odległość jest troska o utrzymanie uwagi w procesie dydaktycznym i przeciwdziałanie monotoni, a także uwzględnieniem preferencji kognitywnych osób uczących się⁷⁹. Wybór metod – jak podkreśla Wioletta Sołtysiak – „nie może być przypadkowy, lecz muszą występować elementy aktywizujące, dynamizujące proces dydaktyczny, wspierające słuchacza w samodzielnej pracy, służące pogłębianiu wiedzy, analizie i wnioskowaniu, rozwijaniu własnych koncepcji, zapewniając sprawną komunikację dwustronną między uczestnikami procesu dydaktycznego, a tym samym wzmacniając motywację uczących się oraz poczucie bezpieczeństwa (przez większość czasu) w samodzielnym działaniu”⁸⁰.

Prawidłowo zaprojektowany proces kształcenia akademickiego ma pozwolić studentom nie tylko na nabywanie wiedzy, ale również umiejętne z niej korzystanie i nabywanie ważnych kompetencji społecznych w procesie studiowania. Trudno zaś wyobrazić sobie realizację wszystkich tych trzech elementów – (1) poszerzania i pogłębiania wiedzy, (2) kształtowania umiejętności i (3) rozwoju kompetencji społecznych – w kształceniu zdalnym, bez doboru odpowiednich metod i narzędzi umożliwiających zachowanie w dużym stopniu współdziałania

⁷⁷ Cytat oryginalny: „Everyone who remembers his own education remembers teachers not methods an techniques. The teacher is the heart of the educational system”. S. Hook, *Education for Modern Man: A new perspective*, New York, Knopf, 1963, s. 215.

⁷⁸ Zob. W. Sołtysiak, *Wybrane metody kształcenia stosowane w e-learningu akademickim*, „Podstawy Edukacji” 2014, nr 7, s. 382.

⁷⁹ Zob. J. Jędrzykowski, *Indywidualizacja procesu uczenia się a formy komunikacji w e-learningowym module edukacyjnym (wyniki badań)*, w: *Człowiek-Media-Edukacja*, red. J. Morbitzer, E. Musiał, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 174–192.

⁸⁰ W. Sołtysiak, *Wybrane metody kształcenia...*, s. 382.

w grupie i znaczących interakcji z prowadzącym zajęcia. Toteż mało zasadne wydaje się korzystanie w czasie zajęć zdalnych wyłącznie z metod podających⁸¹, w których istnieje wyraźny podział ról na czynnego wykładowcę i biernych słuchaczy⁸². Z tych samych względów za niewłaściwe uznać można udostępnianie dużych partii materiału do samodzielnego studiowania na wybranej platformie⁸³ lub w postaci gotowych materiałów przesyłanych drogą elektroniczną⁸⁴, a co za tym idzie ograniczenie roli prowadzącego zajęcia do przygotowania materiału i kontrolowania stopnia jego przyswojenia przez studenta⁸⁵.

Owocne korzystanie z nowoczesnych technologii wymaga doskonalenia kompetencji nauczycieli akademickich. Nowoczesne media stały się istotnym elementem środowiska edukacyjnego, więc trudno wyobrazić sobie, zarówno odpowiednie prowadzenie procesu dydaktycznego bez ich znajomości, jak też własny rozwój nauczyciela bez ich wykorzystania⁸⁶. W tym kontekście można odnieść się do pojęcia alfabetyzmu cyfrowego, którą za Markiem Pegrumem przywołuje Anna Turla, podkreślając, że kategoria ta nie może być rozumiana w sposób zero-jedynkowy, co oznaczałoby, że ktoś jest lub nie jest kompetentny w radzeniu sobie z technologią cyfrową. Konieczne jest postrzeganie kompetencji cyfrowych w sposób stopniowalny i kumulatywny⁸⁷. Znajomość technologii jest bowiem jedynie podstawą dla budowania dalszych umiejętności związanych ze świadomym wykorzystaniem możliwości, jakie dają narzędzia cyfrowe. Trudno również uznać kompetencje nauczycieli akademickich w zakresie stosowania metod i narzędzi nauczania zdalnego za osiągnięte definitywnie, zważywszy na szybkie tempo zmian zachodzących w obszarze nowych technologii. Są to często zmiany, które ujawniają obszary przewagi kompetencyjnej studentów.

W świetle rozwoju technologii cyfrowo-komunikacyjnych role studentów i nauczycieli zacierają się i zmieniają. Nauczyciele nie są już tymi, którzy wiedzą w relacji do studentów, czyli tych, którzy nie wiedzą lub wiedzą mniej. W zakresie wykorzystania nowych technologii relacja ta często przedstawia się w sposób odwrotny. W badaniach nad kształceniem zdalnym podkreśla się występowanie związku między kompetencjami uczących się i nauczających do odpowiedzialnego i kreatywnego wykorzystywania tej metody, a wzrostem szans

⁸¹ W kształceniu zdalnym możliwe jest jednak wykorzystanie np. metody pigułek wiedzy (*knowledge pills, learning pills, skills pills*), które wprawdzie zaliczyć można do metod podających, ale partie przekazywanych informacji są tu względnie małe, co zwiększa efektywność nabywania wiedzy. Zob. D. Dżega, *Metodyka przygotowywania kursów e-learningowych z uwzględnieniem pigułek wiedzy*, s. 1–11, http://e-edukacja.fundacja.edu.pl/dziewiata/referaty/Sesja_2a_2.pdf [dostęp: 20.11.2022].

⁸² M. Słomczyński, D. Sidor, *Niepowodzenia edukacyjne w kształceniu zdalnym*, „E-mentor” 2012, nr 5 (47), s. 47–54 <https://www.e-mentor.edu.pl/drukuj/artukul/numer/47/id/970> [dostęp: 2.12.2022].

⁸³ Zob. P. Topol, *Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 –część 2, dyskusja*, „Studia Edukacyjne”, 2020, nr 59, s. 107.

⁸⁴ W przeciwieństwie do ograniczeń wspomnianych metod z uwagi na ograniczone rozwijanie umiejętności i kompetencji społecznych, metoda projektowa w kształceniu na odległość zapewnia ćwiczenie wielu umiejętności związanych z pracą w grupie. Studenci uczą się podejmowania decyzji, rozwiązywania konfliktów, wypracowywania rozwiązań kompromisowych, radzenia sobie z ewentualnymi różnicami zdań i potencjalnymi konfliktami, dzielenie się rolami i zadaniami. Zob. W. Sołtysiak, *Wybrane metody kształcenia...*, s. 384.

⁸⁵ Zob. A. Turula, *Kiedy dydaktyka akademicka jest nowoczesna: o potrzebie dywersyfikacji kształcenia na odległość*, „Kultura i Polityka. Zeszyty naukowe Wyższej Szkoły Europejskiej im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie” 2014, nr 16 s. 45.

⁸⁶ Zob. M. Janta, *Nauczyciel (a)medialny? Kompetencje medialne nauczycieli i ich wykorzystanie w nauczaniu zdalnym*, „Studia Paedagogica Ignatianiana” 2020, nr 4 (23), s. 91–92.

⁸⁷ Zob. Z. Turula, *Kiedy dydaktyka akademicka jest nowoczesna...*, s. 49.

na maksymalizowanie korzyści oraz minimalizowanie niebezpieczeństw płynących z nieumiejętnego korzystania z narzędzi edukacji online⁸⁸.

Toteż „[...] w dzisiejszych realiach – jak trafnie podkreślają Beata Duda i Karolina Lisczyk – informatyczne zdolności studentów i ich »cyfrowe zaangażowanie« nie są czymś, co odciąga od nauki, lecz potencjałem, z którego należy korzystać w procesie dydaktycznym, także w świecie humanistów”⁸⁹. Ze stwierdzenia tego można wyprowadzić dwa wnioski, po pierwsze o potrzebie dopasowania procesu dydaktycznego do cyfrowego potencjału młodego pokolenia, po drugie zaś o zwiększeniu udziału studentów w proponowaniu i stosowaniu narzędzi przydatnych w kształceniu zdalnym. Uznanie tego drugiego elementu wymaga od nauczyciela postawy otwartości oraz gotowości do rozpoznania granic własnych kompetencji, aby zapewnić sobie wsparcie i rozwój. Może to przybrać postać doszkalania się w samodzielnym zakresie, w nieformalnych relacjach lub na szkoleniach zapewnianych przez pracodawcę. Może też jednak mieć formę uczenia się od studentów, czerpania od nich pomysłów w zakresie wykorzystania narzędzi cyfrowych i nauki obsługi np. wybranych aplikacji. Jednak sojusz ze studentami i właściwe współdziałanie, jak pokazują badania Anny Krajewskiej⁹⁰, wciąż może być trudny, zwłaszcza dla nauczycieli akademickich starszych stopniem lub stażem. Pokazuje to, że bariery w stosowaniu metod i narzędzi nauczania zdalnego nie wynikają obecnie z braku dostępu technologii, lecz często mają charakter barier mentalnych.

Do czynników zniechęcających do różnicowania i wzbogacania form kształcenia w dystansie można zaliczyć jej czasochłonność. *E-learning*, czy zbliżony do niego *blended learning* może być postrzegany przez nauczycieli akademickich jako dodatkowe obciążenie w ich i tak wymagającej profesji. Prawidłowe przygotowanie kształcenia na odległość z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych wymaga dużego nakładu czasu. „W przypadku e-learningu – jak podkreśla Paweł Topol – wysiłek [nauczyciela akademickiego] jest większy niż w edukacji klasowo-lekcyjnej”⁹¹. Jeśli wziąć pod uwagę zalecenia dotyczące indywidualizacji procesu kształcenia zdalnego i dopasowania sposobu, tempa oraz charakteru nauczania do preferencji każdego studiującego⁹², a do tego dołożyć poszerzający się wachlarz narzędzi cyfrowych i potrzebę rozwijania umiejętności w zakresie ich zastosowania, to wkład pracy nauczyciela jest bardzo duży. W nauczaniu zdalnym różni się on istotnie od kształcenia tradycyjnego, w którym przygotowanie zajęć ograniczało się zazwyczaj do strony merytorycznej. W opracowaniu zajęć zdalnych nie mniej ważna niż dbałość o merytoryczną zawartość przekazywanej wiedzy jest troska o odpowiedni dobór metod i narzędzi, ale również o ewaluację całego procesu⁹³.

⁸⁸ Zob. G. Dobińska, K. Okólska, *Kształcenie akademickie w formie zdalnej – refleksja nad prakseologicznym wymiarem e-learningu*, „Studia z Teorii Wychowania” 2020, t. 11 (4), s. 41–58.

⁸⁹ B. Duda, K. Lisczyk, *Narzędzia cyfrowe w polonistycznej dydaktyce akademickiej – zastosowania, możliwości, perspektywy*, „Forum Lingwistyczne” 2018, nr 5, s. 11.

⁹⁰ Zob. A. Krajewska, *Stan współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia oraz jego uwarunkowania*, w: *Edukacja zorientowana na ucznia i studenta*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, P. Remża, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 45–59.

⁹¹ P. Topol, *Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 – część 2...*, s. 108.

⁹² Zob. W. Sołtysiak, *Wybrane metody kształcenia...*, s. 381–382.

⁹³ Czynności przygotowania i prowadzenia nauczania zdalnego Gabriela Dobińska i Katarzyna Okólska porządkują w następujący sposób. „1. Przygotowanie techniczne, obejmujące wszystkie działania mające na celu podłączenie, zalogowanie oraz uruchomienie aplikacji. Konwertowanie materiałów do formatu e-materiałów, tworzenie e-zaproszeń dla uczestników spotkania, aranżowanie tego spotkania oraz przygotowanie sprzętu. 2. Przygotowanie merytoryczne zawiera uprzednie

Gama narzędzi dydaktycznych wykorzystywanych w dydaktyce akademickiej rozszerzyła się znacząco na skutek wybuchu pandemii COVID-19, która postawiła uczelnie przed koniecznością całkowitego przejścia na zadane formy nauczania⁹⁴. W okresie przed pandemią, w kształceniu e-learningowym dominowała na polskich uczelniach platforma Moodle. Zakres jej wykorzystania mógł jednak budzić poważne wątpliwości dotyczące rzeczywistego zapewnienia nowoczesnego medium w kształceniu zdalnym. W większości kursów platforma ta używana była bowiem do udostępniania materiałów w formie plików tekstowych lub prezentacji⁹⁵. Studentom nie podobają się jednak takie formy kształcenia zdalnego, w których brakuje interaktywności i szybkiej wymiany informacji lub mają monotony charakter. Za wadę zajęć e-learningowych uznają również poczucie, że są pozostawieni sami sobie, nie są inspirowani do refleksji nad przyswojoną wiedzą⁹⁶. W okresie pandemii zaczęto wykorzystywać również inne platformy jak Microsoft Teams, Zoom, Blackboard Collaborate, Upel wraz z wtyczką Virtual Class od Clickmeeting, Google Classroom, Google Meet⁹⁷. Nauczyciele akademicy zaczęli również korzystać z aplikacji, które dobierane są z uwagi na specyficzne kształcenie kierunkowe, np. w kształceniu językowym zaczęto wykorzystywać między innymi Tagxedo, Wordart czy Wordle⁹⁸.

Dobińska i Okólska proponują następujący podział narzędzi do kształcenia zdalnego: (1) narzędzia do kontaktu tekstowego, (2) narzędzia do kontaktu audio/video, (3) narzędzia do przekazywania plików i folderów, (4) narzędzia do sprawdzania wiedzy. Przyjmują przy tym kryterium podziału, jaki stanowi realizacja wybranych celów zajęć w kształceniu akademickim⁹⁹. Autorki omawiają szczegółowo różne aspekty każdego z wymienionych typów narzędzi. Zwracają przy tym uwagę, że pomimo szerokiej możliwości, jakie stwarza umiejętne użycie takich środków na polu dydaktyki zdalnej, narzędzia nie są w stanie zapewnić tych samych walorów, które pojawiają się w kształceniu w bezpośrednim kontakcie.

1.6. Wady i zalety kształcenia zdalnego

Podejmując próbę zestawienia najistotniejszych wad i zalet kształcenia zdalnego, należy zauważyć, że ujawniające się w tym wymiarze zjawiska wynikają ze specyfiki współczesnego społeczeństwa, którego funkcjonowanie opiera się w zasadnicze mierze na wykorzystaniu internetu, a w szczególności wynika z charakteru komunikacji sieciowej (CMC – *computer-mediated communication*), która jest bardzo mocno obecna we wszystkich praktycznie kontekstach życia społecznego – od rozrywki, przez uczestnictwo w kulturze, nawiązywanie i podtrzymywanie relacji społecznych po pracę zawodową i edukację.

zaplanowanie zajęć, przygotowanie prezentacji multimedialnych, selekcjonowanie materiałów, opracowanie oraz zaplanowanie przebiegu wydarzeń. 3. Interakcja oraz ewaluacja obejmuje czynności zawierające sprawdzenie obecności, zaproponowanie aktywności, zadawanie pytań, monitorowanie czujności studentów (kontrolowanie czy połączenie jest kompatybilne), przygotowywanie elektronicznych kart pracy, ćwiczeń, quizów, projektów grupowych, sprawdzenie prac, regularne monitorowanie postępów studentów oraz właściwe archiwizowanie e-dokumentów”. Zob. G. Dobińska, K. Okólska, *Kształcenie akademickie w formie zdalnej...*, s. 48.

⁹⁴ Zob. P. Topol, *Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 – Część 1, dyskusja*, „Studia Edukacyjne” 202, nr 58, s. 103–117.

⁹⁵ Zob. A. Turula, *Kiedy dydaktyka akademicka jest nowoczesna...*, s. 51.

⁹⁶ Zob. W. Sołtysiak, *Wybrane metody kształcenia...*, s. 388.

⁹⁷ Zob. P. Topol, *Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 – część 2...*, s. 69–83.

⁹⁸ Zob. L. Pokrzycka, *Rola aplikacji dydaktycznych w nauczaniu zdalnym*, „E-mentor” 2021, nr 1 (88), s. 30–36, <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/88/id/1500> [dostęp: 15.11.2022].

⁹⁹ Zob. G. Dobińska, K. Okólska, *Kształcenie akademickie w formie zdalnej...*, s. 49.

Warunkiem efektywnego przebiegu procesu dydaktycznego jest adaptacja do nowego środowiska, wiążąca się wprost z koniecznością nabycia odpowiednich umiejętności technicznych i społecznych – zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli.

Proces dydaktyczny powinien być nie tylko oparty na teoriach kształcenia zdalnego, ale też na zrozumieniu roli wirtualnego świata we współczesnych realiach społeczno-kulturowych. Z tym wiąże się akceptacja faktu, iż cyberświat jest dziś jednym z możliwych miejsc realizacji kształcenia oraz tego, że ma swoje niezaprzeczalne zalety: wielowymiarowość i wielokanałowość, różnorodność informacji, możliwość łatwego kontaktu z dużą liczbą osób bez ograniczeń czasoprzestrzennych oraz możliwość tworzenia własnej wiedzy, lecz funkcjonowanie w nim wiąże się z szeregiem problematycznych kwestii¹⁰⁰.

1.6.1. Wady kształcenia zdalnego

Jednym z najpoważniejszych mankamentów zdalnego kształcenia są kwestie związane z technicznym aspektem tego procesu. O ile sam dostęp do podstawowego sprzętu nie stanowi dziś szczególnej bariery w standardowych warunkach, o tyle w sytuacjach wyjątkowych może być znacznie utrudniony. W tym aspekcie warto również zwrócić uwagę na konieczność dysponowania pomieszczeniem, które umożliwi uczestnictwo w zajęciach w izolacji od zewnętrznych szumów i zakłóceń. W wielu wypadkach dostęp do takiego miejsca okazuje się przeszkodą nie do pokonania – przede wszystkim w środowisku osób uczących się¹⁰¹.

Kolejnym problemem może okazać się przeciążenie infrastruktury internetowej. W godzinach, w których realizowana jest praca oraz nauczanie, systemy informatyczne niejednokrotnie zawodzą, nie gwarantując płynności transferu danych. Przeciążenia skutkują spowolnieniem pracy lub przerwami w kontakcie, co negatywnie wpływa na skuteczność przekazu wiedzy. Z tymi problemami wiąże się także kwestia dostępu do sieci o odpowiednich parametrach przepustowości. Nie zawsze jest możliwe korzystanie z infrastruktury zapewniającej szybki transfer danych, co w przypadku zajęć prowadzonych w konwencji kontaktu synchronicznego utrudnia, a niekiedy wręcz uniemożliwia właściwą realizację zakładanych celów¹⁰².

Problemem, na który trzeba również wrócić uwagę, jest konieczność postępowania się zunifikowanym oprogramowaniem będącym podstawową platformą kształcenia zdalnego. Stanowi ono bazę, na której trzeba się opierać, planując sposoby realizacji zajęć dydaktycznych. Jest to szczególnie istotne w przypadku zajęć w kontakcie synchronicznym¹⁰³. Chcąc skutecznie komunikować się

¹⁰⁰ A. M. Sendur, A. Kościńska, *Kształcenie w sieci...*, s. 174.

¹⁰¹ Dobrą ilustracją sygnalizowanych kwestii może być przywołanie okresu zaostrzonego reżimu pandemicznego, kiedy to doszło do wymuszenia niemal na wszystkich aktywnych zawodowo i uczących się realizacji obowiązków w sposób zdalny. W tych okolicznościach ujawniały się problemy wynikające z niedostatecznego wyposażenia w podstawowy sprzęt komputerowy gospodarstw domowych złożonych z osób pracujących i uczących się – nie zawsze każdy, kto tego potrzebował, miał możliwość korzystania w sposób swobodny z własnego komputera.

¹⁰² Np. G. Ptaszek, G. D. Stunża, J. Pyżalski, i in., *Edukacja zdalna: Co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk 2020, s. 23, https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/10/zdalna-edukacja_final.pdf [dostęp: 17.11.2022].

¹⁰³ W warunkach pandemii szereg bezpłatnych platform edukacyjnych umożliwiających organizowanie procesu kształcenia na odległość. Do jednej z nich należy chociażby Microsoft Teams będący centrum pracy zespołowej na platformie Microsoft 365, czy G Suit dla szkół i uczelni wraz z dodatkiem Google Classroom będącym pakietem bezpłatnych narzędzi i usług Google dostosowanych

w czasie rzeczywistym, niezbędne jest posługiwanie się tymi samymi narzędziami softwarowymi przez nauczycieli i uczniów. Nie w każdym przypadku posiadane komputery spełniają zaś kryteria niezbędne do zainstalowania wymaganych aplikacji, co może wykluczyć niektórych z udziału w zajęciach lub uniemożliwić zastosowania preferowanych metod kształcenia.

Warto także w tym miejscu wspomnieć o konieczności posiadania umiejętności pozwalających na właściwe wykorzystanie sprzętu i oprogramowania. Obsługa narzędzi używanych w kształceniu zdalnym nie zawsze jest łatwa i intuicyjna, stąd niejednokrotnie pojawia się konieczność poszerzenia kompetencji dotyczących ich użytkowania zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli. Może to odbywać się poprzez uczestnictwo w zorganizowanych kursach lub w formie indywidualnej, ale w każdym przypadku wiąże się z koniecznością poświęcenia czasu na przyswojenie umiejętności w tym zakresie¹⁰⁴.

Nauczanie zdalne wiąże się z problemami natury społecznej. W przestrzeni uczelni jednym z zasadniczych problemów jest zerwanie tradycyjnych relacji *mistrz – uczeń*, które stanowią o istocie studiowania. Brak osobistego kontaktu powoduje zmianę specyfiki układu społecznego pomiędzy osobami uczącymi a uczącymi się. Ujawniająca się w kontakcie na odległość alienacja powoduje zmniejszenie znaczenia czynników osobowościowych, wpływających na efektywność przekazu wiedzy. Rola nauczyciela czy nauczycielki zostaje niejednokrotnie sprowadzona do czysto instrumentalnego przekazywania informacji, co stawia go w roli operatora platform i systemów e-learningowych.

Taka instrumentalizacja stosunku nauczyciel/nauczycielka – uczeń/uczenica wpływa na zmniejszenie motywacji do udziału w procesie edukacji po obu stronach. Brak oczekiwań związanych z podejmowaniem przez nauczycieli i nauczycielki w czasie kontaktów online złożonych kwestii, prowadzenia dyskusji czy dogłębnych analiz podejmowanych kwestii problemowych, może powodować zniechęcenie i brak poczucia sensu wykonywanej pracy przez wykładowczyń i wykładowców. Po stronie osób uczących pojawiają się zaś wątpliwości dotyczące sensowności podejmowania edukacji w ramach instytucjonalnie wyznaczanych przez systemy edukacyjne. Niejednokrotnie powstaje przekonanie, że w warunkach kształcenia na odległość podejmowane na własną rękę działania mogą być skuteczniejsze i prostsze aniżeli realizacja powinności wynikających z konieczności spełniania obowiązków systemowych. W ten sposób poważnie zagrożona zostaje integralność wspólnoty akademickiej¹⁰⁵.

Kształcenie online skutkuje też problemami związanymi z utrzymaniem względnie stałego poziomu aktywności uczennic i uczniów. Specyfika kształcenia online charakteryzuje się bowiem swoistą „aktywnością”. W czasie zajęć sytuacje wymagające zwiększonej aktywności i koncentracji przeplatają się z długimi okresami bierności i bezczynności. Nawet w czasie nauki realizowanej w formie synchronicznej uwaga uczestników może być przez dłuższy czas obniżona, a aktywność bywa wręcz wymuszana przez prowadzącego w toku zajęć. Ze względu na opóźnione

do potrzeb szkół, również w warunkach domowych. Warto także wspomnieć o Cisco Webex Meeting, Class Flow czy polskiej, płatnej platformie Click Meeting. Zob. A. Winiarczyk, T. Warzocha, *Edukacja zdalna w czasach pandemii COVID-19*, „Forum Oświatowe” Vol 33, No 1(65), Wrocław 2021, s. 64.

¹⁰⁴ Por. M. Klimowicz, *Polskie uczelnie w czasie pandemii*, s. 29–30, https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/10/Raport_Polskie_uczelnie_w_czasie_pandemii.pdf [dostęp 20.11.2020].

¹⁰⁵ Tamże, s. 38.

sprężenie zwrotne i potencjalne trudności techniczne wpisane w specyfikę interakcji zapośredniczonych, bierne uczestnictwo w zajęciach online nie może być penalizowane i skutecznie eliminowane ze względu na spełnianie zasadniczych wymogów formalnych udziału w zajęciach (systemowo potwierdzona obecność w gronie uczestników). Zważywszy na fakt, że w okresach obniżonej uwagi na zajęciach online (w trakcie zajęć stosunkowo łatwo można równolegle realizować inne formy aktywności zarówno online, jak i offline) niejednokrotnie efekty w zakresie przyswajania i utrwalania wiedzy są znikome lub nie ma ich wcale¹⁰⁶.

Z perspektywy weryfikacji efektów uczenia się istotnym problemem kształcenia online jest sprawdzanie samodzielności osób uczących się w osiąganiu zakładanych rezultatów. Możliwe do wykorzystania narzędzia weryfikacji mają zdecydowanie mniejszą wiarygodność, aniżeli stosowane w kształceniu kontaktowym. Problemem jest nie tyle merytoryczny kształt poszczególnych stosowanych testów i mierników, ale techniczne warunki ich aplikacji. Identyczne testy zastosowane w formie online i w kontakcie przynoszą z reguły inne rezultaty. Istniejące możliwości sprawdzania efektów uczenia się stosowane w formie online, pomimo podejmowanych wysiłków zmierzających do zwiększania ich wiarygodności, rodzą wiele wątpliwości związanych z ich wartością diagnostyczną, co jest sygnalizowane powszechnie przez nauczycieli, uczniów oraz organizatorów procesu kształcenia¹⁰⁷.

Do istotnych wad kształcenia zdalnego zaliczyć można także konsekwencje wynikające z konieczności spędzania długiego czasu w środowisku internetowym. Jednym z istotnych współcześnie problemów społecznych jest rosnąca skala uzależnienia od nowoczesnych technologii¹⁰⁸. Zjawisko to w szczególności dotyczy dzieci i młodzieży. Potrzeby dotyczące nawiązywania i podtrzymywania relacji społecznych, związane z rozrywką i odpoczynkiem oraz poszukiwaniem informacji, są dziś w zasadniczej mierze zaspokajane dzięki narzędziom, których działanie opiera się o sieć internetową (gry online, serwisy społecznościowe, serwisy Wiki itp.). Powoduje to coraz wyraźniejsze deficyty, utrudniające realizację aktywności opierających się o interakcje bezpośrednie. Upowszechnienie edukacji zdalnej, czyli przenoszenie kolejnej sfery ludzkiej aktywności do Sieci, procesy te intensyfikuje. Powodować to może poczucie zagubienia w sytuacjach wymagających podejmowania działań przy jednoczesnym braku możliwości skorzystania ze wsparcia technologii. W ten sposób upowszechnienie kształcenia online, które opiera się na bezproblemowym dostępie do globalnych zasobów sieciowych, może powodować wzrost poczucia bezradności w obliczu wyjątkowych, ale i codziennych problemów, wynikających z podejmowania aktywności w realnym świecie.

Z powyższą kwestią ściśle wiąże się problem pogarszającej się kondycji psychofizycznej osób zaangażowanych w kształcenie online. Czas spędzany w internecie wpływa na ograniczenie aktywności ruchowej przy jednoczesnym wysokim napięciu uwagi i dużym obciążeniu zmysłów wzroku i słuchu¹⁰⁹. Konieczność

¹⁰⁶ M. Plebańska, A. Szyller, M. Sieńczewska, *Raport - co zmieniło się w edukacji zdalnej podczas trwania pandemii?* s. 65, <https://womgorz.edu.pl/wp-content/uploads/2021/07/Co-zmienio-si-w-edukacji-zdalnej-podczas-trwania-pandemii.pdf> [dostęp: 19.11.2022].

¹⁰⁷ M. W. Romaniuk, J. Łukasiewicz-Wieleba, S. Kohut, *Nauczyciele akademicy wobec kryzysowej edukacji zdalnej*, w: „E-mentor” 2020, nr 5 (87), s. 23, <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/87/id/1489> [dostęp: 17.11.2022].

¹⁰⁸ np. A. Molga, *Uzależnienia od Internetu*, „Dydaktyka informatyki” 2014, nr 9, s. 126 i n.

¹⁰⁹ Zob. M. Zahorska, *Sukces czy porażka zdalnego nauczania?*, s. 8, <https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2020/09/Sukces-czy-porazka-zdalnego-nauczania.pdf> [dostęp: 16.11.2022].

realizowania obowiązków wynikających ze specyfiki edukacji zdalnej w istotny sposób wydłuża czas spędzany online. Rzutuje to na poziom zmęczenia psychicznego i fizyczną stagnację, co bezpośrednio przekłada się na dobrostan fizyczny osób uczących się oraz nauczycielek i nauczycieli. Bardzo trudnym wyzwaniem jest zaprojektowanie procesu edukacji w taki sposób, by kompensować negatywne skutki zdrowotne, wynikające z konieczności poświęcania długiego czasu na uczestnictwo w zajęciach i realizowanie zadań w czasie pracy własnej¹¹⁰.

1.6.2. Zalety kształcenia zdalnego

Do najważniejszych zalet kształcenia zdalnego należy bez wątpienia możliwość swobodnego planowania swojego czasu, także tego poświęcanego na naukę. Zajęcia opierające się na komunikacji synchronicznej wymagają uczestnictwa w nich w określonych porach, a to wiąże się z koniecznością odpowiednio precyzyjnego planowania czasu. Jednak wiele kursów realizowanych jest w sposób asynchroniczny, dzięki czemu pojawia się możliwość swobodnego układania harmonogramu swoich prac związanych z nauką. Zarówno przygotowanie do zajęć, jak i realizacja konkretnych zadań pozostaje w gestii uczestników, co powodować może bardziej racjonalne i efektywne dysponowanie czasem¹¹¹.

Z powyższą specyfiką wiąże się konieczność wypracowania samodyscypliny. Chcąc realizować zobowiązania zgodnie z wymogami w sytuacji ograniczonego nadzoru nauczycielskiego, osoba ucząca się musi w dużej mierze samodzielnie wypracowywać i doskonalić autokontrolę oraz indywidualnie odnajdywać motywację do pracy. Nie jest to zadanie łatwe, ale przy odpowiednim wsparciu ze strony osób zaangażowanych w planowanie i realizację procesu edukacji może przynosić pozytywne skutki w zakresie kształtowania autonomii i samodzielności.

Zaletą kształcenia zdalnego może być również ograniczenie środków finansowych, nakładów czasowych i wysiłków organizacyjnych, związanych z brakiem konieczności dojazdu do miejsca nauki. Niejednokrotnie szkoła, czy uczelnia oddalona jest znacznie od miejsca zamieszkania nauczycielek i nauczycieli oraz uczennic i uczniów, co powoduje trudności związane z regularnymi dojazdami. W sytuacji, kiedy przynajmniej część zajęć prowadzona jest w formie zdalnej, trudności te ulegają ograniczeniu¹¹². Zaoszczędzone środki finansowe mogą być przeznaczone na zakup sprzętu ułatwiającego naukę. Czas poświęcany na dojazdy, często w niekomfortowych warunkach, można zaś przeznaczyć na efektywne zdobywanie wiedzy¹¹³.

Niewątpliwym atutem kształcenia zdalnego jest też możliwość uczestnictwa w zajęciach z dowolnego miejsca, w którym jest dostęp do sieci internetowej. Oznacza to oderwanie procesu edukacji od przestrzeni szkoły czy uczelni, która w pewnych okolicznościach może nie stanowić miejsca najbardziej sprzyjającego osiągnięciu wysokich efektów uczenia się. Możliwość wyboru przestrzeni, w które osoby uczące się będą znajdowały się w czasie zajęć, może pozytywnie wpływać na zdolność do koncentracji i utrzymanie uwagi, co ze względu na

¹¹⁰ Zob. m. in. G. Ptaszek, G. D. Stunża, J. Pyżalski i in., *Edukacja zdalna...*, s. 23.

¹¹¹ M. Plebańska, A. Szyller, M. Sieńczewska, *Raport – co zmieniło się w edukacji zdalnej...*, s. 68.

¹¹² G. Ptaszek, G. D. Stunża, J. Pyżalski i in., *Edukacja zdalna: Co stało się z uczniami...*s. 174.

¹¹³ Por. np. M. W. Romaniuk, J. Łukasiewicz-Wieleba, S. Kohut, *Nauczyciele akademicki...*, s. 22–23.

czynniki osobowościowe i sytuacyjne może być utrudnione w przestrzeniach szkół i uczelni¹¹⁴.

Bardzo ważną zaletą edukacji zdalnej jest również indywidualizacja całościowo pojmowanego procesu kształcenia. Ze względu na wielość asynchronicznych form działań edukacyjnych łatwe staje się dostosowanie tempa i zakresu realizowanych treści programowych do możliwości percepcyjnych poszczególnych osób uczących się. Odrywając niektóre z działań edukacyjnych od społecznego kontekstu grupy, możliwe staje się zaplanowanie i realizacja procesu z uwzględnieniem specjalnych potrzeb niektórych uczniów – zarówno wykraczających *in plus* poza powszechne standardy, jak i ujawniających deficyty.

Edukacja zdalna może sprzyjać kształtowaniu umiejętności pracy w grupie. Oczywistym deficytem jest ograniczenie interakcji bezpośrednich, z drugiej jednak strony elastyczność czasowo-przestrzenna zajęć ułatwia podejmowanie działań wspólnych, zmierzających do realizacji zadania zespołowego¹¹⁵. Nawiązania współpracy i procesy konsultacyjne są łatwiejsze do realizacji wobec braku konieczności bezpośredniego spotkania. Realizacja wspólnych projektów nie wymaga przebywania we wspólnej przestrzeni w wymiarze fizycznym; część działań może być realizowana w konwencji asynchronicznej, co zmniejsza bariery organizacyjne i ułatwia planowanie pracy zespołowej. Ponadto przez realizację zadań zespołowych w formie online uczestnicy uczą się wchodzenia w interakcje zapośredniczone i ich podtrzymywania, co przekłada się na wzrost kompetencji społecznych, niezbędnych do funkcjonowania we współczesnym technicyzowanym społeczeństwie.

Prócz kompetencji społecznych przez kształcenie zdalne osoby uczące się nabywają umiejętności związane z wykorzystywaniem nowych technologii. Dość często biegłość w posługiwaniu się narzędziami opartymi o środowisko internetowe ogranicza się do sfery rozrywki. Dominującymi sposobami korzystania z internetu są serwisy oferujące łatwo przyswajalną rozrywkę oraz portale społecznościowe. Konieczność uczestnictwa w zajęciach zdalnych ukazuje możliwości, jakie oferuje najnowsza technologia, z których studentki i studenci niejednokrotnie nie zdają sobie sprawy. W ten sposób kształtowane są także kompetencje techniczne, ułatwiające funkcjonowanie w przestrzeni społecznej. Wbrew pozorom w tym aspekcie dzieci i młodzież także wymagają odpowiedniego przygotowania przez przygotowanych nauczycieli.

Konkretnym wymiarem zarysowanej powyżej kwestii jest wskazywanie możliwości pozyskiwania informacji i wiedzy o bardzo zróżnicowanym charakterze ze źródeł sieciowych. Przez wykorzystywanie w procesie kształcenia zdalnego określonych treści dostępnych w bazach internetowych, osoby uczące się zaczynają orientować się w możliwościach korzystania z zasobów wiedzy oraz właściwej selekcji informacji. Ta kompetencja we współczesnych realiach przesycenia informacyjnego zyskuje pierwszorzędny status¹¹⁶.

Nie można także pominąć faktu, że nauczanie zdalne stanowi w wielu przypadkach formę bardziej atrakcyjną aniżeli zajęcia realizowane w bezpośrednim kontakcie. Materiał dydaktyczny wykorzystywany podczas nauczania łatwo może być wzbogacany o elementy interaktywne, co przekłada się na wzrost zaangażowania.

¹¹⁴ Zob. M. Plebańska, A. Szyller, M. Sieńczewska, *Raport – co zmieniło się w edukacji zdalnej...*, s. 68.

¹¹⁵ Por. np. M. W. Romaniuk, J. Łukasiewicz-Wieleba, S. Kohut, *Nauczyciele akademicki...*, s. 24.

¹¹⁶ Por. A. Winiarczyk, T. Warzocha, *Edukacja zdalna...*, s. 66.

żowania uczestników w kształcenie oraz ich większą motywację do aktywnego uczestnictwa w zajęciach¹¹⁷. Ponadto nauczyciel dzięki zróżnicowanym formom pracy ma duże możliwości uelastycznienia realizacji procesu kształcenia – zarówno w aspekcie doboru źródeł wiedzy, sposobu realizacji zajęć, jak i przekazywanych merytorycznych treści.

1.7. Dydaktyka zdalna *ad hoc* – wyzwania czasu pandemii COVID-19

Pandemia COVID-19 spowodowała, że zwróciliśmy szczególną uwagę na dydaktykę. Przed pandemią nauczanie stanowiło istotny element pracy uniwersyteckiej, jednak można postawić tezę, że w wielu wypadkach stała ona niejako w cieniu pracy badawczej. Zwłaszcza na samym początku pandemii sytuacja zmieniła się radykalnie – dydaktyka stała się centralnym punktem, na który zaczęto, niejako z konieczności, zwracać szczególną uwagę w pracy akademickiej i to w perspektywie działania całych uniwersytetów i szkół wyższych. Większość, o ile nie wszystkie jednostki tworzące uniwersytet, od tych wchodzących w skład struktury organizacyjnej po pracę poszczególnych nauczycieli i nauczycielek akademickich właśnie dydaktyce poświęcały najwięcej czasu i energii. Wynikało to z faktu, że prawie nikt nie był przygotowany na to, by z dnia na dzień zmienić sposób i formę prowadzenia zajęć i to w tak ekstremalnie trudnym czasie. Nikt nie był przygotowany na to, by przenieść pracę całego uniwersytetu w sferę wirtualną – jedyną przestrzeń umożliwiającą bezpieczny kontakt.

Kształcenie przed pandemią w zdecydowanej większości odbywało się stacjonarnie. Bardzo rzadko korzystano z możliwości prowadzenia kursów akademickich w formie zdalnej np. w formie e-learningu. Wykłady, ćwiczenia, lektoraty i inne rodzaje zajęć specyficzne dla danego kierunku studiów prowadzone były w tradycyjny sposób, zakładający konieczność obecności w tym samym miejscu i czasie osób studiujących oraz osób, które uczą. Nauczyciele i nauczycielki akademickie w niewielkim stopniu wykorzystywali możliwości, jakie stwarzają nowe technologie – zwykle ograniczano się do wzbogacenia zajęć prowadzonych w salach wykładowych o prezentacje multimedialne czy do przesyłania materiałów dydaktycznych pocztą elektroniczną. Kursy e-learningowe oraz inne formy nauczania na odległość przygotowywane były przez nieliczną grupę pasjonatów (i raczej nie dotyczyło to kierunków humanistycznych). Nauczanie zdalne, mimo że jego początki w polskiej dydaktyce akademickiej sięgają XVIII wieku (o czym wspomniano już wcześniej¹¹⁸), a e-learning obecny jest w polskich uczelniach od początku wieku XXI¹¹⁹, przed pandemią było formą niszową, rodzajem egzotycznej ekstrawagancji.

Nagła i długotrwała niemożliwość spotkania się w salach wykładowych spowodowała, że trzeba było pomyśleć o tym, jak zorganizować i prowadzić dydaktykę od nowa. Już w ciągu kilku pierwszych dni pandemii okazało się, że mamy ogromne deficyty zarówno jako organizacje (szkoły i uczelnie wyższe),

¹¹⁷ Por. T. Warzocha, *Wykorzystanie TIK w kształceniu akademickim*, w: *Człowiek w środowisku edukacyjnym* red. E. Asmakovets, S. Koziej, Kielce 2019, s. 88.

¹¹⁸ Zagadnienie to omówiono w rozdziale *D-learning, online learning, e-learning, blended learning, hybrid learning – wokół rozstrzygnięć definicyjnych*.

¹¹⁹ Paweł Topol podaje następujące daty ważne ze względu na wprowadzenie e-learningu w polskich uczelniach: 2001 rok – w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie powstaje związane z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu *Uniwersyteckie Centrum Zdalnego Nauczania i Kursów Otwartych*; rok 2000/2001 – powstanie ogólnokrajowego *Studium Projektowania Programów Nauczania*; rok 2002 – Polski Uniwersytet Wirtualny uruchamia studia na kierunkach zarządzanie i marketing oraz informatyka. Zob. P. Topol, *Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 – część 1...*, s. 69–83.

jak i jako osoby będące ich częścią. Nauczyciele i nauczycielki akademickie oraz osoby studiujące nie były przygotowane do tego, by nauczać i uczyć się zdalnie. Z jednej strony nie zawsze dysponowano odpowiednim sprzętem – nowoczesnymi komputerami, kamerami, mikrofonami, odpowiednio szybkim łączem wi-fi i miejscem umożliwiającym pracę w warunkach domowych, z drugiej – co istotniejsze – w znakomitej większości problemem był deficyt wiedzy na temat e-learningu i generalnie nauczania zdalnego. Brakowało wiedzy o możliwościach, metodach i sposobach dydaktycznej pracy online.

Z brakami sprzętu komputerowego wiązała się także nieznanostwo technologii informatycznych i internetowych platform zaprojektowanych w celu prowadzenia kształcenia zdalnego. Przez pierwszy okres pandemii nauczycielki i nauczyciele akademicki korzystali prawie z wszystkich możliwych, bezpiecznych sposobów pozwalających na komunikację z osobami studiującymi. Komunikowano się i prowadzono dydaktykę m.in. korzystając z platform Pegaz UJ, Microsoft Teams, Skype, Messenger, YouTube, Facebook czy Twitter (Uniwersytet Jagielloński), Kampus, Cisco Webex, Google Hangouts, Google Meet (Uniwersytet Warszawski)¹²⁰. Prócz wymienionych korzystano z platformy WIKAMP (Politechnika Łódzka) i innych jak Zoom'a, Discord'a czy Moodle (np. Uniwersytet Śląski). Ta wielość kanałów komunikacji, choć zrozumiała w kontekście początków pandemii, zdecydowanie pogłębiała chaos i dezorientację społeczności akademickiej (zwłaszcza osób uczących się), spowodowaną ekstremalnie trudną sytuacją¹²¹. Z drugiej strony społeczność ta pokazała, jak w sytuacji kryzysowej, bardzo jest zdeterminowana, elastyczna, sprawna i pomysłowa. Jak szybko i sprawnie jest w stanie wdrożyć „awaryjne kształcenie zdalne”¹²².

W trakcie pandemii miało miejsce powolne przechodzenie od trybu awaryjnego do zajęć zdalnych prowadzonych zgodnie ze sztuką. Pandemia wpłynęła jednak na rozumienie tego, czym jest i jak powinno być prowadzone kształcenie zdalne. Według Pawła Topola jedną z ważniejszych zmian, będących efektem powszechnego przejścia z dydaktyki bezpośredniej do zapośredniczonej komputerowo stanowiła zmiana koncepcji i sposobu pracy w ramach edukacji online. Przed pandemią kształcenie zdalne rozumiane było jako rodzaj edukacji indywidualnej (kursy e-learningowe pozwalały na studiowanie w dogodnym dla każdej z osób uczących się czasie i miejscu, bez bezpośredniego kontaktu z innymi osobami uczestniczącymi w danym kursie). W trakcie pandemii okazało się, że istnieje ogromne zapotrzebowanie na zapośredniczony komputerowo,

¹²⁰ A. Janus, *Refleksje z pierwszych dni i pierwszych wrażeń*, w: *Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii*, red. J. J. Czarkowski, M. Malinowski, M. Strzelec, M. Tanaś, Wydawnictwo DIG, Warszawa 2020, s. 17.

¹²¹ Na temat psychicznych konsekwencji masowego wprowadzenia zdalnego nauczania spowodowanego pandemią (m.in. wzrostu poziomu stresu, niepokoju, osamotnienia, spadku motywacji do nauki, wypalenia) powstało wiele badań np. P. Długosz, *Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego*, Kraków 2020, <https://ifis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/9/2020/06/Raport-Studenti-UP-II-etap.pdf> [dostęp: 21.11.2022]; A. Debowska, B. Horeczy, D. Boduszek, D. Dolinski, *A repeated cross-sectional survey assessing university students' stress, depression, anxiety, and suicidality in the early stages of the COVID-19 pandemic in Poland*, "Psychological Medicine", 2020, s. 1–4, <https://www.cambridge.org/core/journals/psychological-medicine/article/repeated-cross-sectional-survey-assessing-university-students-stress-depression-anxiety-and-suicidality-in-the-early-stages-of-the-covid19-pandemic-in-poland/4E23976DA311921641F34001025252AE> [dostęp: 30.11.2022]; M. Grodzicki, J. Grzymała-Moszczyńska, M. Kostera, J. Lubacha, K. Krzemińska, Z. Łapniewska, A. Stachurski, L. Szafarczyk, G. Wójcik, *W jaki sposób pandemia covid-19 wpływa na sytuację ekonomiczną i psychospołeczną studentów? Diagnoza i rekomendacje*, Kraków 2020, <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/265061> [dostęp: 21.11.2022].

¹²² Por. M. Klimowicz, *Polskie uczelnie w czasie pandemii...*, s. 6.

ale zachodzący w czasie rzeczywistym kontakt nauczycielek i nauczycieli akademickich z osobami studiującymi. Edukacja zdalna w zdecydowanej większości zaczęła być rozumiana i uprawiana jako edukacja grupowa (prowadzona w formie wideokonferencji)¹²³.

W efekcie tego w trakcie pandemii nastąpił szybki rozwój technologii komputerowych w zakresie możliwości prowadzenia zdalnej dydaktyki w trybie synchronicznym (np. w formie wideokonferencji). Trzeba bowiem pamiętać, że platformy e-learningowe przed pandemią były znacznie mniej rozwinięte niż obecnie i pozwalały na znacznie mniej niż dzisiaj. Do tego, już w ciągu pierwszych dni zamknięcia uczelni, obciążenie owych platform wzrosło o kilkaset procent, co prowadziło do różnego rodzaju utrudnień związanych z gwałtownym wzrostem ilości kont użytkowników i kursów¹²⁴. Te czynniki miały decydujący wpływ na to, że bardzo szybko i intensywnie zaczęto udoskonalać technologię umożliwiającą kształcenie zdalne.

Należy podkreślić, że o ile kwestia braków sprzętu komputerowego, stanowiąca dużą przeszkodę utrudniającą przejście na nauczanie zdalne w trakcie pandemii była stosunkowo łatwa do zaspokojenia (dużo trudniejszą sytuację w tym względzie miały studentki i studenci, którzy nie mogli liczyć na wsparcie instytucji w kupnie laptopa, czy komputera niezbędnego do nauki zdalnej), to kwestia braku kompetencji wymaganych do tego, by uczyć online, wymagała i być może nadal wymaga dużego nakładu czasu i pracy¹²⁵. Jak zauważają Sendur i Kościńska: „Jedną z podstawowych trudności, z jakimi spotykają się nauczyciele realizujący kształcenie w formie zdalnej, jest takie przygotowanie zajęć, aby nie tylko spełniały one założone cele dydaktyczne, ale także aktywizowały uczniów i były dla nich interesujące. [...] Nie wystarczają bowiem tutaj podstawowe kompetencje z zakresu stosowania nowych technologii. Nawet nowe, coraz bardziej zaawansowane rozwiązania nie spełnią bowiem swojej funkcji, jeżeli nauczyciele nie będą wiedzieli, jak je zastosować i jakie cele dzięki nim można osiągnąć”¹²⁶. Głównie z tym mierzyły i wciąż mierzą się uczelnie. Jednak nie jest to jedyna trudność.

Na zróżnicowaną etiologię wyzwań początku pandemii zwracają uwagę redaktorzy *Zdalnego kształcenia akademickiego dorosłych w czasie pandemii* – Jakub J. Czarkowski, Mariusz Malinowski, Marcin Strzelec, Maciej Tanaś. Wśród najważniejszych kłopotów, jakie sprawia kształcenie zdalne, prócz tych wynikających z braku sprzętu i wsparcia technicznego, wskazują: lęk przed tym, co nieznanne i niemożliwe do kontrolowania, brak zaplecza organizacyjno-prawnego, wspomniany wcześniej brak kompetencji i doświadczenia w nauczaniu zdalnym oraz niewiedzę dotyczącą tego, w jaki sposób w razie trudności można pomóc osobom studiującym¹²⁷. Na obawy związane z brakiem kontroli nad własnym

¹²³ Zob. P. Topol, *Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 – część 2...*, s. 105–106.

¹²⁴ Zob. P. Topol, *Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 – część 1...*, s. 74–81.

¹²⁵ Charakterystykę najważniejszych kompetencji (m.in. związanych z wykorzystaniem nowych technologii czy kompetencji psychospołecznych) pozwalających na odpowiednią komunikację w trakcie zajęć zdalnych i organizację nauczania online) podaje Sendur i Kościńska. Zob. M. Sendur, A. Kościńska, *Kształcenie w Sieci...*, s. 57–68.

¹²⁶ A.M. Sendur, A. Kościńska, *Kształcenie w Sieci...*, s. 43.

¹²⁷ J. J. Czarkowski, M. Malinowski, M. Strzelec, M. Tanaś, *Słowo wstępne*, w: *Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii*, red. J. J. Czarkowski, M. Malinowski, M. Strzelec, M. Tanaś, Wydawnictwo DIG, Warszawa 2020, s. 11.

wizerunkiem (o czym świadczy chociażby wysyp memów, których bohaterami są nauczycielki i nauczyciele akademicy czy kadra zarządzająca uczelniami) oraz trudności wynikające z nadużyć, jakie zdarzają się w trakcie weryfikacji efektów uczenia się, zwraca z kolei uwagę Anna Janus¹²⁸.

Wzrost tempa pracy i idącego za nim przeciążenia osób zaangażowanych w edukację online (kształcenie zdalne okazało się wymagające zdecydowanie większego nakładu pracy i czasu niż kształcenie w formie stacjonarnej¹²⁹), a także problemy wynikające z dystansu społecznego oraz wszelkie inne wymienione wcześniej problemy, trudności i wyzwania edukacji czasu pandemii, mają też inną stronę – mianowicie, niejako z musu, zostaliśmy wyrwani z edukacyjnego letargu, rutyny i samozadowolenia, w jakie łatwo popaść. Konieczność wyjścia ze strefy komfortu spowodowała, że wszyscy zaczęliśmy uczyć się nowych rzeczy, a tym samym rozwijać. Nastąpiła zmiana relacji i podziału na tych, co wiedzę posiadają i przekazują, i tych, którzy są jej odbiorcami. Okazało się, że kształcenie zdalne to kształcenie wiedzy, umiejętności i kompetencji wszystkich jego uczestników niezależnie od zajmowanej pozycji w strukturze uniwersyteckiej. Kształcenie zdalne w tym sensie, to współdzielone z innymi doświadczenie uczenia się, doświadczenie które, być może w niektórych wypadkach na nowo, odkrywa płynącą z tego przyjemność.

¹²⁸ A. Janus, *Refleksje z pierwszych dni i pierwszych wrażeń...*, s. 23–24.

¹²⁹ Zob. P. Topol, *Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 – część 2...*, s. 108–109.

2. Założenia metodologiczne badań

2.1. Cel i przedmiot badań

Niniejsza publikacja prezentuje wyniki badań przeprowadzonych w ramach międzynarodowego projektu E-learning Prospects for Humanities (ELEPHANT), którego celem było poznanie uwarunkowań i doświadczeń związanych z kształceniem zdalnym na uczelniach wyższych funkcjonujących w różnych obszarach kulturowych, reprezentowanych przez pięć państw: Czechy, Litwę, Polskę, Słowację i Włochy. Badania były ukierunkowane na sprawdzenie, jak e-learning jest oceniany przez różnych uczestników procesu dydaktycznego, takich jak: kadra zarządzająca uczelni wyższych, eksperci w zakresie kształcenia na poziomie wyższym, nauczyciele akademicki oraz studenci. Zamierzeniem zespołu badawczego było również poznanie dobrych praktyk w zakresie e-learningu realizowanego na uczelniach wyższych, ze szczególnym uwzględnieniem kierunków humanistycznych.

Uzasadnieniem dla podjęcia badań były okoliczności, w jakich nastąpił dynamiczny rozwój kształcenia zdalnego: chodzi tu o okres pandemii COVID-19, która wywarła znaczący wpływ na kształt dydaktyki akademickiej. Zamiarem zespołu było poznanie doświadczeń społeczności akademickiej związanych ze zmianą dotychczasowego, tradycyjnego sposobu realizowania zajęć dydaktycznych, opartego na modelu bezpośrednich interakcji między wykładowcami i słuchaczami na kształcenie, w którym wykorzystywane są różne narzędzia do pracy zdalnej, a bezpośredni kontakt między uczestnikami zajęć praktycznie nie jest utrzymywany.

Badania realizują dwa podstawowe cele: eksploracyjny oraz opisowy. Eksploracji poddane zostały doświadczenia i opinie poszczególnych uczestników procesu dydaktycznego na uczelniach wyższych w wybranych państwach. Wyniki eksploracji podlegają następnie systematycznemu i uporządkowanemu opisowi, w którym uwzględniana jest perspektywa różnych aktorów społecznych, reprezentujących ośrodki akademickie w różnych państwach, dzięki czemu możliwe jest przeprowadzenie analiz porównawczych.



Szeroko zakrojona diagnoza, uwzględniająca przedstawione wyżej cele ma umożliwić opracowanie katalogu dobrych praktyk w zakresie e-learningu, a także zestawu uniwersalnych rekomendacji, które ułatwią projektowanie i realizowanie procesu dydaktycznego zawierającego elementy kształcenia zdalnego na kierunkach humanistycznych.

W publikacji przedstawiono wyłącznie wyniki badań zrealizowanych w Polsce.

2.2. Problem badawczy i problematyka badawcza

Główny problem badawczy koncentruje się wokół wykorzystania e-learningu na kierunkach humanistycznych prowadzonych w polskich uczelniach. Główne pytanie badawcze sformułowano następująco:

W jaki sposób kształcenie zdalne funkcjonuje na kierunkach humanistycznych w uczelniach wyższych?

Tak sformułowane główne pytanie badawcze w toku operacjonalizacji problematyki badawczej zostało uszczegółowione przez określenie pięciu obszarów badawczych uzupełnionych o kolejne, szczegółowe pytania. Schemat problematyki badawczej zamieszczono poniżej.

1. Regulacje prawne dotyczące kształcenia zdalnego

- 1.1. Jakie dokumenty regulują sposób organizacji kształcenia zdalnego?
- 1.2. W jaki sposób zmieniły się regulacje prawne dotyczące kształcenia zdalnego? (porównanie sytuacji przed pandemią z sytuacją obecną)
- 1.3. W jakim zakresie uregulowane są zasady prowadzenia kształcenia zdalnego?

2. E-learning przed pandemią w uczelniach wyższych

- 2.1. Jakie miejsce w procesie kształcenia zajmował e-learning przed pandemią?
- 2.2. W jakim zakresie kształcenie zdalne było wykorzystywane przed pandemią?
- 2.3. Jakie były powody/motywacje prowadzenia kształcenia zdalnego przed pandemią?
- 2.4. Jakie doświadczenia w zakresie planowania kształcenia zdalnego mieli organizatorzy procesu dydaktycznego?
- 2.5. Jakie doświadczenia w zakresie prowadzenia kształcenia zdalnego mieli nauczyciele akademicy?
- 2.6. Jakie doświadczenia w zakresie edukacji zdalnej mieli studenci?

3. E-learning w okresie pandemii COVID-19

a. Perspektywa organizatorów procesu dydaktycznego

- 3.1. Z jakimi wyzwaniami związanymi z wdrażaniem kształcenia zdalnego mierzą się organizatorzy procesu dydaktycznego?
- 3.2. Jak oceniane są rozwiązania prawne przyjęte w związku z upowszechnieniem kształcenia zdalnego?
- 3.3. Jak organizatorzy procesu dydaktycznego oceniają zaangażowanie pracowników uczelni w proces wdrażania kształcenia zdalnego?
- 3.4. W jaki sposób wprowadzenie powszechnego kształcenia zdalnego zmieniło procedury regulujące proces dydaktyczny?

- 3.5. Jakie wyzwania związane z monitorowaniem osiągnięcia efektów uczenia się w warunkach zdalnych dostrzegają organizatorzy procesu dydaktycznego?
- 3.6. Czy przejście na system kształcenia zdalnego spowodowało zmiany w sposobach realizacji efektów uczenia się?
 - 3.6.1. Czy dokonano zmian w efektach uczenia się?
 - 3.6.2. Czy zmieniły się formy prowadzenia zajęć?
 - 3.6.3. Czy planuje się zmiany w programach kształcenia? (nowe moduły, zmiana form prowadzenia zajęć, weryfikacji efektów uczenia się)
- 3.7. Jakiego wsparcia udzielono wykładowcom i studentom wdrażającym się do kształcenia zdalnego?

b. Perspektywa nauczycieli akademickich

- 3.8. Na jakie trudności związane z prowadzeniem kształcenia zdalnego napotykają wykładowcy?
 - 3.8.1. Jakie trudności związane z prowadzeniem zajęć zdalnych zgłaszają wykładowcy?
 - 3.8.2. Jakie trudności związane z przeprowadzaniem weryfikacji efektów uczenia się dostrzegają nauczyciele akademicy?
- 3.9. Jakie kwalifikacje w zakresie metodyki kształcenia zdalnego mają wykładowcy?
 - 3.9.1. Na ile wykładowcy są zainteresowani podnoszeniem swoich kompetencji w zakresie zdalnego kształcenia?
 - 3.9.2. Czy wykładowcy podnieśli swoje kompetencje w zakresie metodyki kształcenia zdalnego?
- 3.10. Jakie pozytywne strony kształcenia zdalnego dostrzegają wykładowcy?
- 3.11. Jakie negatywne strony kształcenia zdalnego dostrzegają wykładowcy?

c. Perspektywa studentów

- 3.12. Jakie trudności związane z kształceniem zdalnym napotykają studenci?
- 3.13. Jakie pozytywne strony kształcenia zdalnego dostrzegają studenci?
- 3.14. Jakie negatywne strony kształcenia zdalnego dostrzegają studenci?
- 3.15. Na ile upowszechnienie kształcenia zdalnego zmieniło sposób postrzegania przez studentów tej formy kształcenia?

4. Dobre praktyki dotyczące kształcenia zdalnego

- 4.1. Jakie rozwiązania w zakresie organizacji kształcenia zdalnego rekomendują organizatorzy procesu dydaktycznego?
- 4.2. Jakie rozwiązania w zakresie prowadzenia kształcenia zdalnego rekomendują nauczyciele akademicy?

5. Perspektywy kształcenia zdalnego

- 5.1. W jakim zakresie kształcenie zdalne powinno być wykorzystywane po zakończeniu pandemii według organizatorów procesu dydaktycznego?
- 5.2. W jakim zakresie kształcenie zdalne powinno być wykorzystywane po zakończeniu pandemii według wykładowców?
- 5.3. W jakim zakresie kształcenie zdalne powinno być wykorzystywane po zakończeniu pandemii według studentów?
- 5.4. Jakie są plany dotyczące wykorzystania kształcenia zdalnego po zakończeniu pandemii w poszczególnych szkołach wyższych?



2.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Przedsięwzięcie badawcze zostało zrealizowane na planie metod mieszanych, przy wykorzystaniu podejścia ilościowego i jakościowego. Umożliwiło to uchwycenie różnych aspektów identyfikowanego problemu badawczego¹.

W celu zgromadzenia trafnego i rzetelnego materiału empirycznego zastosowano różnorodne techniki i narzędzia badawcze, uwzględniając specyfikę poszczególnych kategorii respondentów oraz efektywność gromadzenia danych. Szczegółowe zestawienie kategorii respondentów oraz zastosowanych w ich obrębie metod, technik i narzędzi badawczych zawiera tabela nr 1.

Tabela 1. Charakterystyka koncepcji metodologicznej badań

lp	kategoria respondentów	metoda badawcza	technika badawcza	narzędzie badawcze
1.	Organizatorzy procesu dydaktycznego	badanie jakościowe	IDI (indywidualny wywiad pogłębiony)	scenariusz wywiadu/ lista dyspozycji do wywiadu
2.	Kadra akademicka	badanie ilościowe	CAWI (ankieta internetowa)	kwestionariusz ankiety
		badanie jakościowe	FGI (zogniskowany wywiad grupowy)	scenariusz wywiadu
3.	Eksperci	badanie jakościowe	IDI (indywidualny wywiad pogłębiony)	scenariusz wywiadu/ lista dyspozycji do wywiadu
4.	Studenci	badanie ilościowe	CAWI (ankieta internetowa)	kwestionariusz ankiety

Źródło: opracowanie własne.

W badaniach reaktywnych wykorzystano trzy techniki badawcze: indywidualny wywiad pogłębiony (IDI – *individual in-depth interview*), którym objęto dwie kategorie respondentów: organizatorów procesu dydaktycznego oraz ekspertów; zogniskowany wywiad grupowy (FGI – *focus group interview*) oraz ankietę internetową (CAWI – *computer assisted web interview*), którą objęto dwie grupy badanych: nauczycieli akademickich oraz osoby studiuje. Łącznie wykorzystano pięć narzędzi badawczych adresowanych do poszczególnych grup respondentów. Szablony narzędzi badawczych znajdują się w załączniku do raportu.

Oprócz opisanych powyżej technik badawczych posłużono się również metodą analizy danych zastanych (*desk research*). Wykorzystaną ją w celu przeanalizowania prawnych regulacji kształcenia zdalnego na poziomie narodowym oraz międzynarodowym.

2.4. Charakterystyka próby badawczej

W celu pozyskania miarodajnego i zróżnicowanego materiału badawczego zdecydowano, że badaniami objęte zostaną po dwie uczelnie w każdym z krajów partnerskich. Pierwszą uczelnią miała być ta, którą reprezentują partnerzy projektu, natomiast druga wybierana była w sposób arbitralny przez każdy z zespołów narodowych, z uwzględnieniem założenia, że powinna to być uczelnia,

¹ Schemat postępowania badawczego był jednakowy we wszystkich pięciu państwach, w których prowadzone były badania. Oznacza to, że wykorzystano jednakowe metody, techniki i narzędzia, stosując takie same procedury badawcze, a badania realizowane były we wszystkich państwach w tym, samym czasie.

w której prowadzone są kierunki humanistyczne², a jej wielkość i charakter powinny być możliwie jak najbardziej odmienne od uczelni reprezentowanej w projekcie. W ten sposób badaniami empirycznymi objęto łącznie dziesięć uczelni z pięciu państw, w każdym z nich realizując ten sam schemat postępowania badawczego.

Kolejne założenia dotyczyły doboru prób badawczych w obrębie wyszczególnionych kategorii respondentów. Zostały one zestawione w tabeli nr 2.

Tabela 2. Charakterystyka prób badawczych z podziałem na kategorie respondentów

lp	kategoria respondentów	technika badawcza	sposób doboru próby	planowana wielkość próby
1.	Organizatorzy procesu dydaktycznego	IDI (indywidualny wywiad pogłę- biony)	celowy	4-5 wywiadów/universytet → 8-10 wywiadów/państwo
2.	Kadra akademicka	CAWI (ankieta internetowa)	celowy	próba pełna
		FGI (zogniskowany wywiad grupowy)	celowy	1 wywiad/universytet → 2 wywiady/państwo
3.	Eksperti	IDI (indywidualny wywiad pogłę- biony)	celowy	2-3 wywiady/universytet → 4-6 wywiadów/państwo
4.	Studenci	CAWI (ankieta internetowa)	celowy	próba pełna

Źródło: opracowanie własne.

Kategoria „organizatorzy procesu dydaktycznego” obejmowała osoby odpowiedzialne na poszczególnych uczelniach za planowanie i nadzór nad realizacją programu studiów. Ze względu na różnice w strukturach organizacyjnych na poszczególnych uczelniach nie zdefiniowano ogólnie konkretnych stanowisk, jakie powinni być zajmować respondenci – byli oni kwalifikowani do badania w sposób uznaniowy. Kryterium doboru stanowiła pełniona funkcja, związana z organizowaniem dydaktyki na kierunkach humanistycznych. Zgodnie z przyjętymi założeniami na każdej uczelni planowano przeprowadzenie od 4 do 5 wywiadów.

Nauczyciele akademicki, to grupa respondentów, którą objęto dwoma rodzajami badań: wywiadem grupowym oraz ankietą internetową. Założono, że w badaniu wezmą udział osoby, które miały doświadczenia związane z prowadzeniem zajęć dydaktycznych na kierunkach humanistycznych, zatrudnione w poszczególnych uczelniach. Do udziału w ankiecie internetowej zostali zaproszeni wszyscy wykładowcy i wykładowczynie spełniające to kryterium (założono realizację badań na próbie pełnej). Dodatkowo na każdej z dziesięciu uczelni przeprowadzono jeden wywiad grupowy (fokusowy), w którym – zgodnie z założeniem – miało wziąć udział od 8 do 12 nauczycieli i nauczycielek akademickich.

Kolejną kategorię respondentów stanowili eksperci. Podobnie jak w przypadku organizatorów procesu dydaktycznego, również i tu nie określano ściśle, jaką funkcję powinny pełnić osoby, które kwalifikowane były jako eksperci. O zakwalifikowaniu konkretnej osoby do wywiadu eksperckiego miało decydować

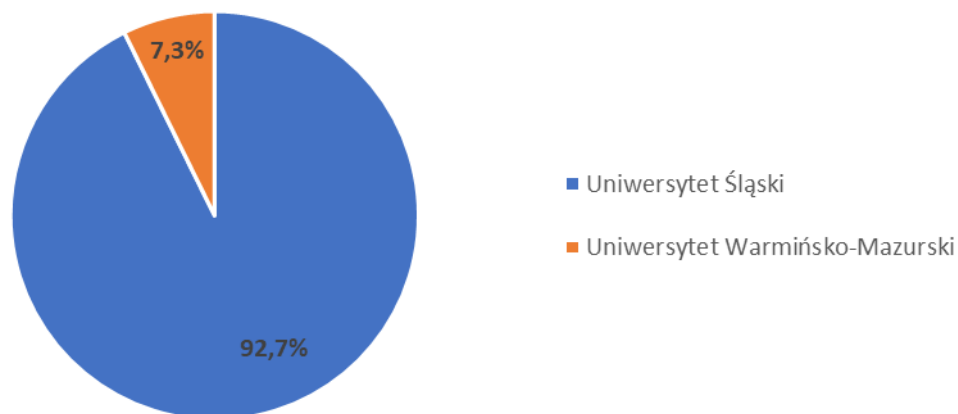
² Ze względu na duże różnice w sposobach definiowania kierunków humanistycznych o ich zakwalifikowaniu do badań decydowano odrębnie w przypadku każdej uczelni.

jej duże doświadczenie i szczególna wiedza w zakresie kształcenia na poziomie wyższym. Planowana liczba wywiadów z ekspertami zawierała się między dwoma a trzema na każdej uczelni.

Biorący udział w badaniu studenci i studentki, to osoby uczęszczające na kierunki uznane przez daną uczelnię za humanistyczne. W grupie tej mogli znaleźć się studenci i studentki wszystkich stopni, trybów i lat. Ankietę internetową skierowano do wszystkich osób spełniających te kryteria w objętych badaniem szkołach wyższych. Zakładaną próbę badawczą można więc określić jako pełną.

2.4.1. Kadra akademicka – ankiet internetowa (CAWI)

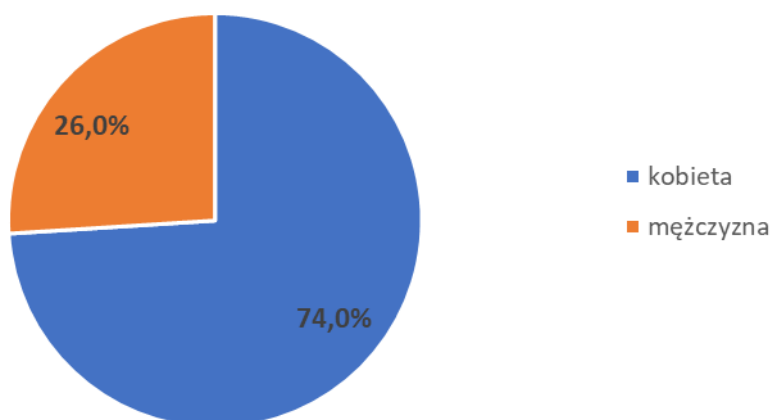
Badaniem ankietowym (ankieta internetowa CAWI) objęto łącznie 123 nauczycieli i nauczycielek akademickich. Zgodnie z założeniami ankietę przeprowadzono w dwóch uczelniach: Uniwersytecie Śląskim Katowicach oraz Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim. Jak pokazują dane zawarte na wykresie nr 1, zdecydowaną większość badanych stanowiły osoby zatrudnione w UŚ (92,7%). Tylko 7,3% respondentów to osoby pracujące w UWM.



Wykres 1. Miejsce zatrudnienia respondentów – kadry akademickiej (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=123.

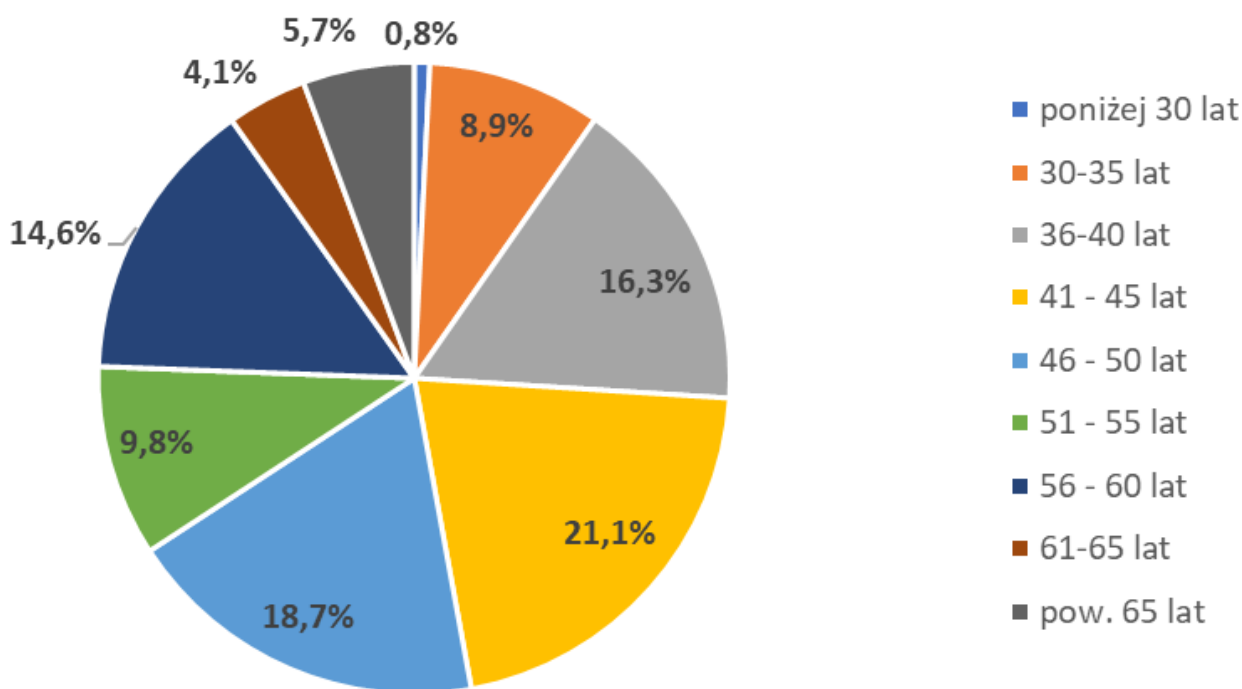
Blisko trzy czwarte ankietowanych (74,0%) stanowiły kobiety, co stanowi odzwierciedlenie struktury osób zatrudnionych na wydziałach humanistycznych badanych uczelni. Szczegółowe dane prezentuje wykres nr 2.



Wykres 2. Płeć respondentów – kadry akademickiej (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=123.

Strukturę grupy osób badanych według wieku przedstawia wykres nr 3. Na podstawie zgromadzonych danych można stwierdzić, że najliczniejszą grupę stanowiły osoby w wieku 41–45 lat (21,1%). Na drugim miejscu pod względem liczebności lokuje się grupa osób w wieku 46–50 lat (18,7%). Nieco mniej licznie reprezentowani byli nauczyciele i nauczycielki akademickie w wieku 36–40 lat (16,3%) oraz 56–60 lat (14,6%). Mniej więcej co dziesiąta osoba ankietowana (9,8%) jest w wieku 51–55 lat, nieznacznie mniej osób (8,9%) wskazało natomiast przedział wieku 30–35 lat. Wyraźnie mniej liczna była kategoria respondentów powyżej 65 lat (5,7%) oraz w wieku 61–65 lat (4,1%). Najmniej badanych wskazało na najniższy przedział wiekowy (poniżej 30 lat – 0,8%).

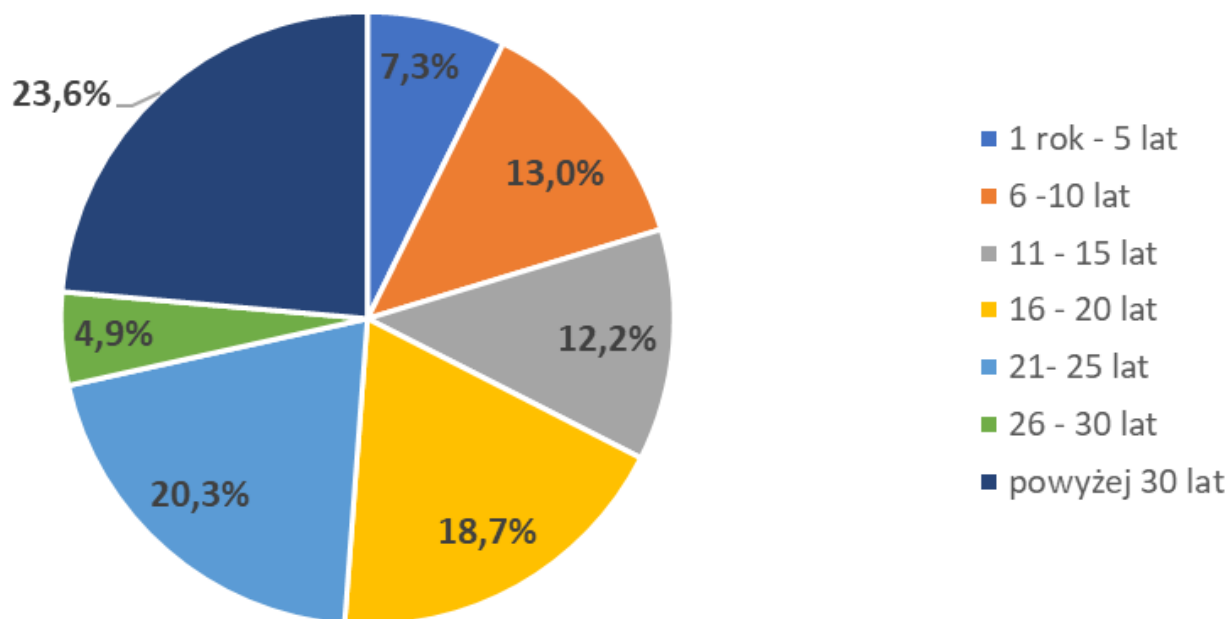


Wykres 3. Wiek respondentów – nauczycieli akademickich (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=123.

Dane dotyczące stażu pracy ankietowanych przedstawia wykres nr 4. Najliczniejszą grupę badanych stanowią osoby deklarujące najdłuższy staż pracy (powyżej 30 lat) – 23,6%. Co piąty ankietowany (20,3%) to osoba, której staż pracy zawiera się w przedziale 21–25 lat. Nieznacznie mniej nauczycieli i nauczycielek akademickich (18,7%) wskazało na staż pracy w granicach 16–20 lat. Zbliżony odsetek badanych wskazał przedział 6–10 lat oraz 11–15 lat (odpowiednio 13,0% oraz 12,2% wskazań). Osoby o najkrótszym stażu pracy (1 rok do 5 lat) stanowiły 7,3% badanych, a frekwencja wskazań respondentów wskazujących na okres 26–30 lat wyniosła 4,9%.

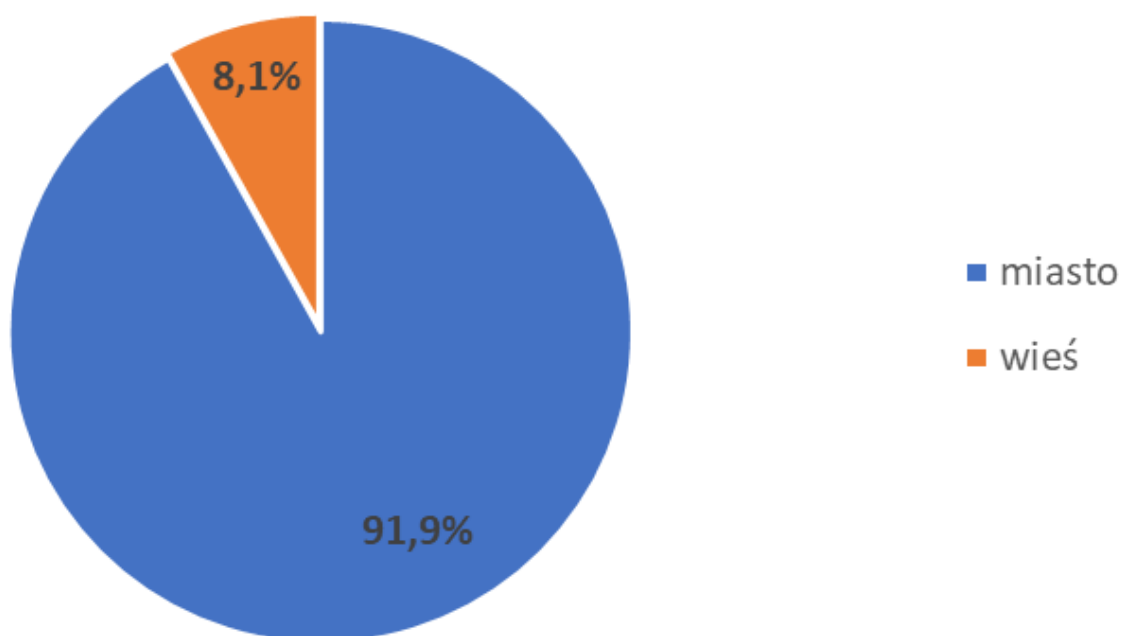
Należy dodać, że wszyscy uczestnicy badania, to osoby zatrudnione w UŚ lub w UWM na etatach dydaktycznych lub badawczo-dydaktycznych.



Wykres 4. Staż pracy respondentów – kadry akademickiej (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=123.

Kolejną zmienną charakteryzującą próbę badawczą było miejsce zamieszkania respondentów, w podziale na miasto i wieś. Dane zaprezentowane na wykresie nr 5 pokazują, że dziewięć na dziesięć osób uczestniczących w badaniu (91,9%) zamieszkuje miasto. Pozostałe wskazały jako swoje miejsce zamieszkania tereny wiejskie.



Wykres 5. Miejsce zamieszkania respondentów – kadry akademickiej (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=123.

2.4.2. Kadra akademicka – wywiad fokusowy (FGI)

W ramach badań jakościowych przeprowadzono dwa zogniskowane wywiady grupowe (wywiady fokusowe – FGI) – po jednym na każdym z badanych polskich uniwersytetów. W wywiadach wzięli udział nauczyciele i nauczycielki akademickie realizujący zajęcia dydaktyczne na kierunkach humanistycznych.

Dane zaprezentowane w tabelach nr 3 i 4 prezentują charakterystykę uczestników wywiadów fokusowych, z uwzględnieniem takich zmiennych, jak: płeć, wiek, doświadczenie zawodowe wyrażone w liczbie przepracowanych lat oraz reprezentowana dyscyplina nauki.

Tabela nr 3 zawiera zestawienie danych dotyczących uczestników wywiadu przeprowadzonego w UŚ. Wzięło w nim udział pięć kobiet i trzech mężczyzn. Czworo badanych było w wieku 41–50 lat, dwoje zadeklarowało przedział wieku 51–60 lat, tyle samo – 31–40 lat. Najwięcej uczestników wywiadu (cztery osoby) wskazało na 11–20-letnie doświadczenie zawodowe. Dwoje badanych podało przedział 21–30 lat, natomiast pojedyncze osoby określiły swoje doświadczenie zawodowe jako krótsze niż 11 lat oraz dłuższe niż 30 lat. Czworo respondentów podało filozofię jako reprezentowaną dyscyplinę naukową, natomiast po dwie osoby zadeklarowały literaturoznawstwo i językoznawstwo.

Tabela 3. Kadra akademicka z Uniwersytetu Śląskiego – charakterystyka próby badawczej (badanie FGI)

kod respondenta	płeć	wiek	doświadczenie zawodowe w latach	dyscyplina
P_A1_1	M	51–60 lat	więcej niż 30 lat	filozofia
P_A1_2	K	41–50 lat	21–30 lat	literaturoznawstwo
P_A1_3	K	41–50 lat	11–20 lat	literaturoznawstwo
P_A1_4	M	51–60 lat	21–30 lat	filozofia
P_A1_5	M	31–40 lat	mniej niż 11 lat	filozofia
P_A1_6	K	41–50 lat	11–20 lat	filozofia
P_A1_7	K	31–40 lat	11–20 lat	językoznawstwo
P_A1_8	K	41–50 lat	11–20 lat	językoznawstwo

Źródło: badania własne.

W tabeli nr 4 zestawiono informacje dotyczące cech społeczno-demograficznych osób reprezentujących w wywiadzie zogniskowanym UWM. W badaniu wzięło udział łącznie siedem osób, były nimi wyłącznie kobiety. Cztery z nich były w wieku 41–50 lat, natomiast trzy wskazały na przedział wieku 51–60 lat. Określając swoje doświadczenie zawodowe, trzy respondentki wskazały na okres dłuższy niż 30 lat, natomiast po dwie zadeklarowały przedział czasu 11–20 lat oraz 21–30 lat. Sześć spośród siedmiu nauczycielek akademickich jako reprezentowaną przez siebie dyscyplinę podało językoznawstwo, natomiast jedna – nauki o komunikacji społecznej i mediach.

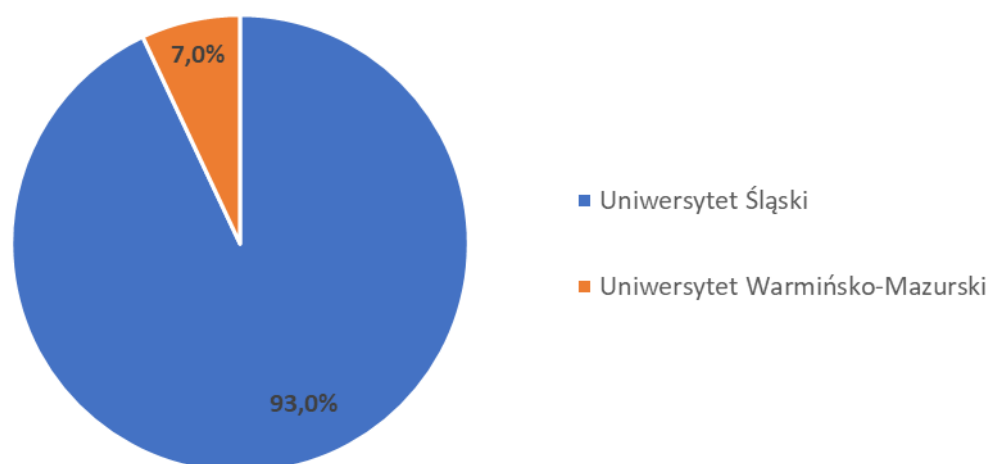
Tabela 4. Kadra akademicka z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego – charakterystyka próby badawczej (badanie FGI)

kod respondenta	płeć	wiek	doświadczenie zawodowe w latach	dyscyplina
P_A2_1	K	41-50 lat	więcej niż 30 lat	językoznawstwo
P_A2_2	K	41-50 lat	11-20 lat	językoznawstwo
P_A2_3	K	51-60 lat	więcej niż 30 lat	językoznawstwo
P_A2_4	K	51-60 lat	21-30 lat	językoznawstwo
P_A2_5	K	41-50 lat	21-30 lat	językoznawstwo
P_A2_6	K	41-50 lat	11-20 lat	nauki o komunikacji społecznej i mediach
P_A2_7	K	51-60 lat	więcej niż 30 lat	językoznawstwo

Źródło: badania własne.

2.4.3. Osoby studiujące – ankieta internetowa (CAWI)

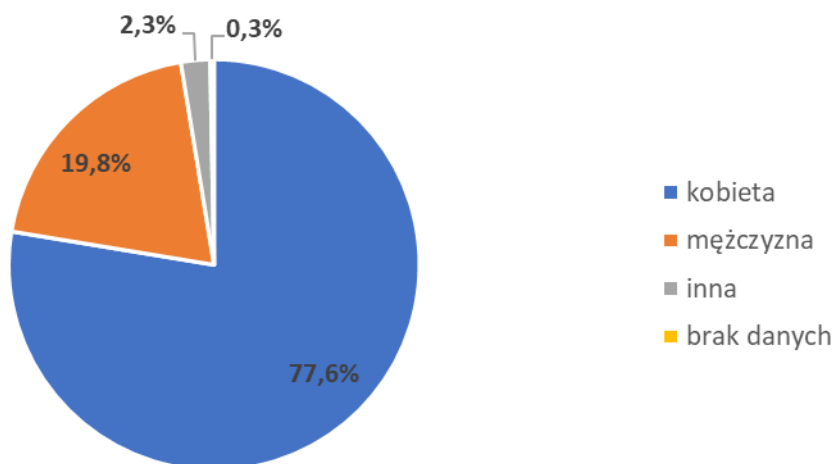
Badaniami objęto również osoby studiujące w UŚ i UWM. Na obydwu uczelniach przeprowadzono ankietę internetową (CAWI). Łącznie wzięło w niej udział 611 osób, przy czym 93,0% z nich studiowało w UŚ, a 7% w UWM. Prezentowane dane ilustruje wykres nr 6.



Wykres 6. Uczelnia, na której studiują respondenci (badanie CAWI)

Źródło: badania własne, N=611.

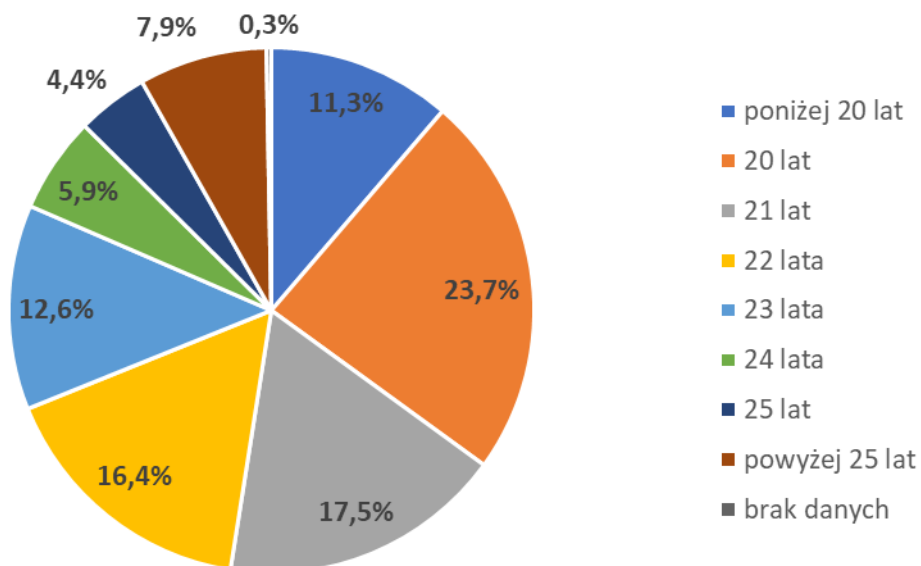
Jak pokazują dane zawarte na wykresie nr 7, ponad trzy czwarte badanych (77,6%) stanowiły kobiety, natomiast jedna piąta badanych (19,8%) to mężczyźni. Marginalny odsetek uczestników badania (2,3%) określiła swoją płeć jako „inną”.



Wykres 7. Płeć respondentów – osób studiujących (badanie CAWI)

Źródło: badania własne, N=611.

Wykres nr 8 ilustruje strukturę badanych ze względu na wiek. Najliczniej reprezentowaną kategorię wiekową stanowili dwudziestolatkowie – mniej więcej co czwarta osoba uczestnicząca w badaniu (23,7%) zadeklarowała, że ma 20 lat. Osoby w wieku 21 lat stanowiły 17,5% ankietowanych. Nieznacznie tylko mniej respondentów (16,4%) określiło swój wiek na 21 lat. Zbliżony odsetek wskazań dotyczył 23 lat oraz mniej niż 20 lat (odpowiednio 12,6% oraz 11,3% odpowiedzi). Respondenci, których wiek przekracza 25 lat, stanowili 7,9% ogółu, natomiast dwudziestoczerolatkowie byli reprezentowani przez 5,9% indagowanych. Najmniej liczną grupę tworzyły osoby w wieku 25 lat (4,4%).



Wykres 8. Wiek respondentów – osób studiujących (badanie CAWI)

Źródło: badania własne, N=611.

Osoby biorące udział w badaniu reprezentowały ponad 20 kierunków studiów. Najliczniej wskazywane kierunki studiów to: filologia angielska (różne specjalności), logopedia oraz filologia polska – każdy z tych kierunków został podany

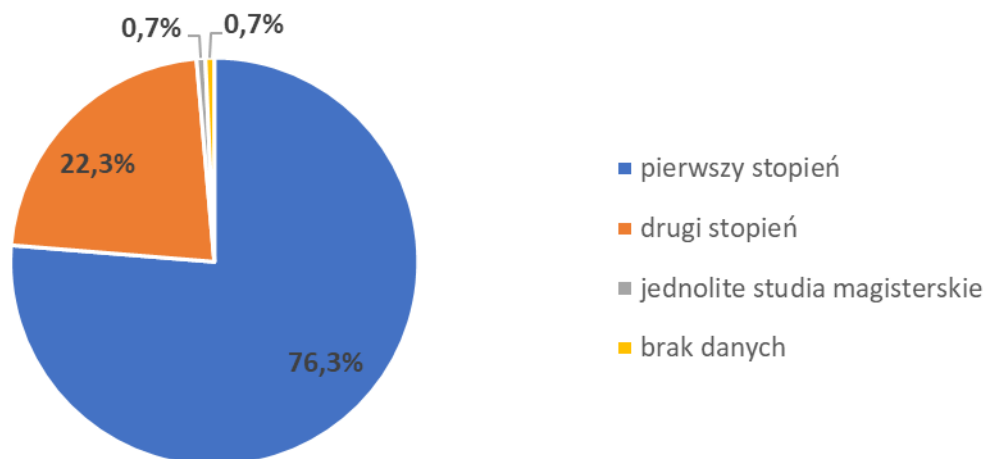
przez mniej więcej 10,0% ankietowanych. Nieznacznie mniejszą grupę badanych stanowili studenci kognitywistyki 9,2%). Na kolejnych pozycjach pod względem odsetka wskazań znalazły się takie kierunki, jak: komunikacja promocyjna i kryzysowa (7,4%), kultury mediów (5,2%), filologia romańska (4,9%) oraz filologia germańska i rosyjska (po 4,3% wskazań). Mniej niż 4,0% osób reprezentowało takie kierunki, jak: doradztwo filozoficzne i coaching oraz sztukę pisania (po 3,9% wskazań), kulturoznawstwo (3,8%), historię (3,3%), filozofię (2,8%), bibliotekoznawstwo i informację naukową (2,5%) czy architekturę informacji i międzynarodowe studia polskie (po 2,0% wskazań). Inne kierunki, których studenci wzięli udział w badaniu, to: filologia hiszpańska, turystyka historyczna, komunikacja cyfrowa, mediteranistyka, filologia słowiańska, historia sztuki, twórcze pisanie i marketing wydawniczy oraz filologia klasyczna – każdy z tych kierunków wskazało nie więcej niż 10 badanych (tj., 1,6% lub mniej). Należy dodać, że 10 ankietowanych (1,6%) podało inne kierunki. Szczegółowe dane prezentuje tabela nr 5.

Tabela 5. Kierunki studiów, na których studiują respondenci (badanie CAWI)

kierunek studiów	częstość wskazań	procent wskazań
filologia angielska	66	10,8%
logopedia	62	10,1%
filologia polska	61	10,0%
kognitywistyka	56	9,2%
komunikacja promocyjna i kryzysowa	45	7,4%
kultury mediów	32	5,2%
filologia romańska	30	4,9%
filologia germańska	26	4,3%
filologia rosyjska	26	4,3%
doradztwo filozoficzne i coaching	24	3,9%
sztuka pisania	24	3,9%
kulturoznawstwo	23	3,8%
historia	20	3,3%
filozofia	17	2,8%
bibliotekoznawstwo i informacja naukowa	15	2,5%
architektura informacji	12	2,0%
międzynarodowe studia polskie	12	2,0%
filologia hiszpańska	10	1,6%
turystyka historyczna	9	1,5%
komunikacja cyfrowa	8	1,3%
mediteranistyka	6	1,0%
filologia słowiańska	5	0,8%
historia sztuki	3	0,5%
twórcze pisanie i marketing wydawniczy	3	0,5%
filologia klasyczna	2	0,3%
inne	10	1,6%
brak danych	4	0,5%
ogółem	611	100,0%

Źródło: badania własne, N=611.

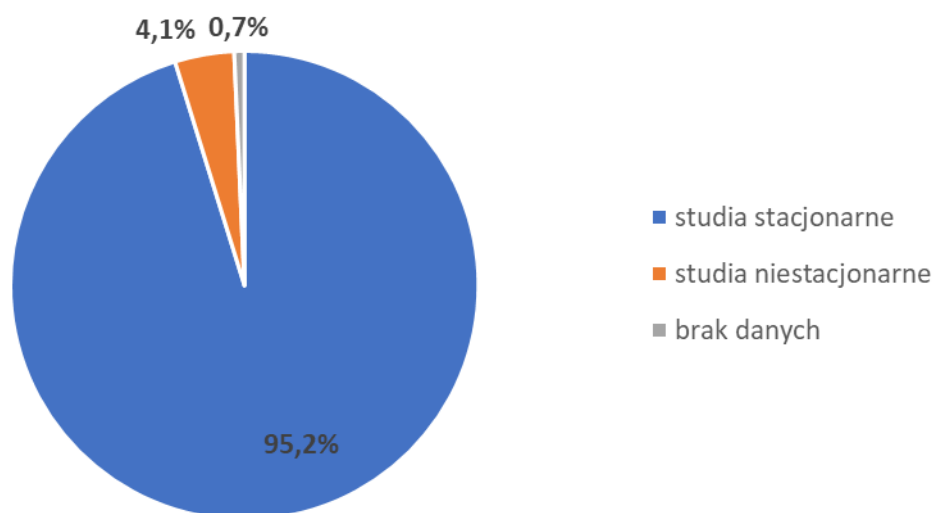
Wykres nr 9, zawiera dane dotyczące poziomu studiów, na którym w czasie przeprowadzania badania studiowali respondenci i respondentki. Około trzy czwarte badanych (76,3%) studiuje na studiach pierwszego stopnia, podczas gdy 22,3% indagowanych na studiach drugiego stopnia. Tylko 0,7% respondentów i respondentek wskazało na jednolite studia magisterskie.



Wykres 9. Poziom studiów, na którym studiują respondenci (badanie CAWI)

Źródło: badania własne, N=611.

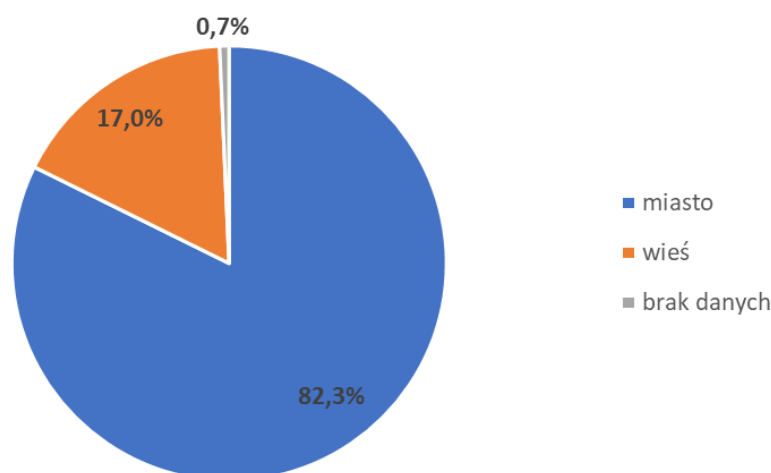
Jak pokazują dane zawarte na wykresie nr 10, osoby studiujące na studiach niestacjonarnych są mało licznie reprezentowane w grupie badanych: ich odsetek wynosi 4,1%, podczas gdy osoby studiujące na studiach stacjonarnych stanowią 95,2% ankietowanych.



Wykres 10. Tryb studiów, na którym studiują respondenci (badanie CAWI)

Źródło: badania własne, N=611.

Mniej więcej czterech na pięciu badanych (82,3%) mieszka w mieście, a tylko 17,0% ankietowanych to mieszkańcy wsi. Szczegółowe dane prezentuje wykres nr 11.



Wykres 11. Miejsce zamieszkania respondentów – osób studiujących (badanie CAWI)

Źródło: badania własne, N=611.

2.4.4. Organizatorzy procesu dydaktycznego – indywidualny wywiad pogłębiony (IDI)

Ważnymi adresatami badań byli również superwizorzy procesu dydaktycznego w UŚ i w UWM. Indywidualne wywiady pogłębione zostały przeprowadzone z osobami, które na tych uczelniach są odpowiedzialne za organizowanie dydaktyki i nadzór nad nią, realizowaną na poszczególnych kierunkach studiów.

W badaniach realizowanych w UŚ wzięło udział pięć osób, spełniających wskazane wyżej kryteria. Było wśród nich trzech mężczyzn oraz dwie kobiety. Troje badanych było w wieku 31–40 lat, natomiast wiek dwojga mieścił się w przedziale 41–50 lat. Wyrażone w latach doświadczenie zawodowe dwojga ankietowanych osób zawiera się w granicach 21–30 lat, tyle samo osób wskazało na przedział 11–20 lat. Jedna z respondentek podała, że jej doświadczenie zawodowe jest krótsze niż 11 lat. Wśród dyscyplin naukowych reprezentowanych przez superwizorów znalazło się językoznawstwo (dwie osoby) oraz historia sztuki, nauki o komunikacji społecznej i mediach oraz literaturoznawstwo – każdą z tych trzech dyscyplin wskazała jedna osoba. Charakterystykę badanej grupy prezentuje tabela nr 6.

Tabela 6. Organizatorzy procesu dydaktycznego z Uniwersytetu Śląskiego – charakterystyka próby badawczej (badanie IDI, Polska)

kod respondenta	płeć	wiek	doświadczenie zawodowe w latach	dyscyplina
P_S1_1	K	41–50 lat	21–30 lat	językoznawstwo
P_S1_2	K	31–40 lat	mniej niż 11 lat	historia sztuki
P_S1_3	M	31–40 lat	11–20 lat	nauki o komunikacji społecznej i mediach
P_S1_4	M	41–50 lat	21–30 lat	literaturoznawstwo
P_S1_5	M	31–40 lat	11–20 lat	językoznawstwo

Źródło: badania własne.

W grupie superwizorów procesu dydaktycznego z UWM znalazły się cztery kobiety. Wiek dwóch z nich mieści się w granicach 41–50 lat, także dwie wskazały na przedział 51–60 lat. Trzy respondentki podały liczbę lat wyrażających ich doświadczenie zawodowe w granicach 21–30 lat, natomiast jedna podała, że jest

to okres dłuższy niż 30 lat. Dyscyplina naukowa reprezentowana przez wszystkie osoby udzielające wywiadu to językoznawstwo.

Tabela 7. Organizatorzy procesu dydaktycznego z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego – charakterystyka próby badawczej (badanie IDI, Polska)

kod respondenta	płeć	wiek	doświadczenie zawodowe w latach	dyscyplina
P_S2_1	K	51–60 lat	więcej niż 30 lat	językoznawstwo
P_S2_2	K	41–50 lat	21–30 lat	językoznawstwo
P_S2_3	K	41–50 lat	21–30 lat	językoznawstwo
P_S2_4	K	51–60 lat	21–30 lat	językoznawstwo

Źródło: badania własne.

2.4.5. Ekspertki – indywidualny wywiad pogłębiony (IDI)

Technikę pogłębionego wywiadu swobodnego zastosowano również w badaniu ekspertów – osób posiadających pogłębioną, specjalistyczną wiedzę oraz doświadczenie w zakresie edukacji na poziomie wyższym.

Przeprowadzono trzy wywiady eksperckie w UŚ. Wszystkie osoby biorące w nich udział były kobietami. Dwie z nich są w wieku 41–50 lat, wiek trzeciej mieści się w przedziale 51–60 lat. Najdłuższe doświadczenie zawodowe dotyczy respondentki najstarszej, reprezentującej dyscyplinę ekonomia i finanse. Doświadczenie zawodowe w granicach 21–30 lat zadeklarowała językoznawczyni, zaś najkrótsze (11–20 lat) respondentka reprezentująca literaturoznawstwo. Szczegółowe dane przedstawia tabela nr 8.

Tabela 8. Ekspertki z Uniwersytetu Śląskiego – charakterystyka próby badawczej (badanie IDI, Polska)

kod respondenta	płeć	wiek	doświadczenie zawodowe w latach	dyscyplina
P_E1_1	K	51–60 lat	więcej niż 30 lat	ekonomia i finanse
P_E1_2	K	41–50 lat	11–20 lat	literaturoznawstwo
P_E1_3	K	41–50 lat	21–30 lat	językoznawstwo

Źródło: badania własne.

Jak pokazują dane w tabeli nr 9, wywiady eksperckie w UWM przeprowadzono z jedną kobietą i jednym mężczyzną. Wiek ekspertki mieści się w przedziale 41–50 lat, reprezentuje ona nauki o komunikacji społecznej i mediach, a jej doświadczenie zawodowe zawiera się w granicach 11–20 lat. Biorący udział w wywiadzie ekspert to osoba w wieku 51–60 lat, historyk z doświadczeniem zawodowym w granicach 21–30 lat.

Tabela 9. Ekspertki z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego – charakterystyka próby badawczej (badanie IDI, Polska)

kod respondenta	płeć	wiek	doświadczenie zawodowe w latach	dyscyplina
P_E2_1	K	41–50 lat	11–20 lat	nauki o komunikacji społecznej i mediach
P_E2_2	M	51–60 lat	21–30 lat	historia

Źródło: badania własne.



3. Zastosowanie e-learningu na kierunkach humanistycznych prowadzonych w polskich uczelniach – wyniki i dyskusja badań

3.1. Prawne regulacje kształcenia zdalnego

Zgodnie z zapisami art. 70 ust. 5 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej¹ szkoły wyższe mają status samodzielnych podmiotów, które wykonują zadania publiczne w imieniu państwa, opierając się na gwarantowanej im autonomii. Sposób funkcjonowania uczelni w Polsce dookreśla **Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce**². Ustawa ta dopuszcza możliwość prowadzenia zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem technik kształcenia na odległość. Wskazano jednakże spełnienie pewnych warunków (znajdują się one w Rozdziale 2 – *Prowadzenie studiów*) – musi pozwalać na to specyfika kształcenia na studiach na określonym kierunku, a także zapisano, że część efektów uczenia się objętych programem studiów może być uzyskana w ramach zajęć prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość przy wykorzystaniu infrastruktury i oprogramowania zapewniających synchroniczną i asynchroniczną interakcję między studentami i osobami prowadzącymi zajęcia.

Szczegółowe uregulowania określa **Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie studiów (rozdział V – *Kształcenie na odległość*)**³. Zgodnie z Rozporządzeniem zajęcia mogą być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia zdalnego, jeżeli spełniono łącznie następujące wymagania:

1. nauczyciele akademicki i inne osoby prowadzące zajęcia są przygotowani do ich realizacji z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, a realizacja zajęć jest na bieżąco kontrolowana przez uczelnię;
2. dostęp do infrastruktury informatycznej i oprogramowania umożliwi synchroniczną i asynchroniczną interakcję między studentami a nauczycielami akademickimi i innymi osobami prowadzącymi zajęcia;

¹ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Z dn. 2.04.1997, Dz. U. z 1997 r. Nr 78 poz. 483, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu1997o78o483> [dostęp: 2.02.2022].

² Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce.

³ Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie studiów z dn. 8.03 2021 r., Dz. U. z 2021 r., poz. 661, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210000661> [dostęp: 2.06.2022].

3. zapewniono materiały dydaktyczne opracowane w formie elektronicznej;
4. studenci mają możliwość osobistych konsultacji z nauczycielami akademickimi i innymi osobami prowadzącymi zajęcia w siedzibie uczelni lub w jej filii;
5. weryfikacja osiągnięcia przez studentów efektów uczenia się odbywa się przez bieżącą kontrolę postępów w nauce;
6. studenci odbyli szkolenia przygotowujące do udziału w tych zajęciach.

Ponadto określono, że w przypadku zajęć kształtujących umiejętności praktyczne metody i techniki kształcenia na odległość mogą być wykorzystywane pomocniczo. Wskazano także, iż liczba punktów ECTS, jaka może być uzyskana w ramach kształcenia zdalnego, nie może być większa niż połowa w przypadku studiów o profilu praktycznym oraz więcej 75% liczby punktów ECTS w przypadku studiów o profilu ogólnoakademickim⁴. Doświadczenia pandemii SARS-COV-2 spowodowały, iż w przepisach uwzględniono także warunki wyjątkowe. Zgodnie z rozporządzeniem w przypadku sytuacji zagrożenia epidemicznego zajęcia mogą być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość niezależnie od tego, czy zostało to przewidziane w programie studiów. Inny ważny przepis reguluje kwestie studiów rozpoczętych przed rokiem akademickim 2019/2020. Mówi on o tym, że liczba godzin zajęć dydaktycznych na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych, prowadzonych z wykorzystaniem zdalnych metod i technik kształcenia, nie może być większa niż 60% ogólnej liczby godzin zajęć dydaktycznych określonych w programach studiów.

W Polsce uczelnie mają dużą autonomię w organizacji procesu kształcenia (w tym także e-learningu i innych form kształcenia na odległość). Jednakże organy uczelni, tworząc przepisy regulujące kwestie zajęć zdalnych, muszą uwzględniać nie tylko sprawy związane z warunkami formalnymi ich realizacji, ale przede wszystkim możliwość merytorycznej realizacji założeń **Polskich Ram Kwalifikacji**⁵ w kontekście przekazywania wiedzy z wykorzystaniem technik i metod kształcenia na odległość. Jakość kształcenia na studiach podlega ewaluacji przeprowadzanej przez **Polską Komisję Akredytacyjną**⁶.

W Uniwersytecie Śląskim w Katowicach kwestie związane z realizacją zajęć zdalnych reguluje m.in. Zarządzenie nr 92 Rektora Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 28 czerwca 2017 r. w sprawie zasad prowadzenia w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość⁷. Zgodnie z tym aktem prawnym maksymalna liczba godzin zajęć na odległość nie może być większa niż 60% ogólnej liczby godzin zajęć dydaktycznych określonych w programie kształcenia, a nauczyciel akademicki może prowadzić w formie zajęć na odległość w ciągu roku akademickiego maksymalnie 50% godzin obciążenia dydaktycznego.

Pandemia COVID-19 wymusiła wiele nowych rozwiązań, które wymagały także uszczegółowienia bądź zmiany funkcjonujących wcześniej uregulowań praw-

⁴ Studia prowadzone na profilu praktycznym to studia, na których ponad połowa punktów ECTS jest przypisana zajęciom kształtującym umiejętności praktyczne; w przypadku profilu ogólnoakademickiego ponad połowa punktów ECTS jest przypisana zajęciom związanym z prowadzoną w uczelni działalnością naukową.

⁵ Polska Rama Kwalifikacji (PKR) <https://prk.men.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji-prk/> [dostęp: 13.08.2022].

⁶ Polska Komisja Akredytacyjna, *Standardy i procedury ewaluacji*, <https://www.pka.edu.pl/> [dostęp: 4.07.2022].

⁷ Zestawienie obowiązujących przepisów dostępne jest na stronie: https://el.us.edu.pl/cko/?page_id=489 [dostęp: 8.08.2022].

nych. Kiedy 12 marca 2020 r. w związku z pandemią koronawirusa SARS-CoV-2 ograniczono funkcjonowania szkół wyższych, zawieszono w Polsce stacjonarną działalność dydaktyczną prowadzoną w siedzibach uczelni. *Ustawa z dnia 16 kwietnia 2020 r. o szczególnych instrumentach wsparcia w związku z rozprzestrzenianiem się wirusa SARS-CoV-2* zmieniła obowiązujące w szkołach wyższych przepisy. Do obowiązującego Prawa o szkolnictwie wyższym dodano m.in. art. 76a, w którym była mowa o tym, że „uczelnia może zorganizować weryfikację osiągniętych efektów uczenia się określonych w programie studiów, w szczególności przeprowadzać zaliczenia i egzaminy kończące określone zajęcia oraz egzaminy dyplomowe, poza siedzibą uczelni lub poza jej filią z wykorzystaniem technologii informatycznych zapewniających kontrolę ich przebiegu i rejestrację”. Kolejne miesiące pandemii przynosiły także nowe uregulowania prawne. Jednym z nich było *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 lutego 2021 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19*. Rozporządzenie umożliwiło ponowne przeniesienie kształcenia także na poziomie szkolnictwa wyższego do sfery online. Jednocześnie w przypadku kształcenia doktorantów oraz zajęć przewidzianych w programie studiów do realizacji na ostatnim roku studiów pierwszego, drugiego stopnia i jednolitych studiów magisterskich pozostawiono możliwość kształcenia w siedzibach uczelni lub ich filiach. Rozporządzenie uchylono 10 sierpnia 2021 roku.

W czasie trwania pandemii COVID-19 Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego przygotowało dla szkół wyższych rekomendacje na okoliczność nadzwyczajnego zawieszenia zajęć w uczelni wywołanego zagrożeniem wirusem SARS-CoV-2⁸. Dotyczyły one wszystkich form kształcenia, w tym także kształcenia na studiach podyplomowych. Rekomendacje objęły m.in. kwestie organizacji kształcenia – infrastruktury, zasad przygotowywania i udostępniania materiałów dydaktycznych, praw i obowiązków studentów oraz nauczycieli akademickich, a także ocenę i uznawalności efektów uczenia się na odległość i kwestie związane z procesem dyplomowania. W Rekomendacjach przypomniano, że polityka zapewnienia jakości z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość stanowi część uczelnianego systemu zapewnienia jakości kształcenia. Wskazano także, że polityka poszczególnych jednostek w zakresie e-learningu może ponadto obejmować elementy jakości, takie jak:

- wsparcie instytucjonalne oraz infrastruktura technologiczna,
- rozwój i struktura kursu,
- nauczanie i uczenie się, ocena (uwierzytelnianie uczącego się, autorstwo pracy i bezpieczeństwo egzaminów),
- wsparcie dla studentów,
- wsparcie wydziału z obowiązkowym szkoleniem e-learningowym dla nowych pracowników,
- elektroniczne środki bezpieczeństwa.

Prawne zagadnienia funkcjonowania e-learningu w Polsce obejmują nie tylko kwestie organizacyjne, ale także problematykę innych obszarów – m.in. ochronę prawno-autorską, która regulowana jest przez *Ustawę z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych*⁹.

⁸ Rekomendacje Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie kształcenia prowadzonego z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/ksztalcenie-zdalne-na-uczelniach>, [dostęp: 13.08.2022].

⁹ *Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych*, z dn. 4.02 1994 r., Dz. U. nr 24, poz. 83, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19940240083> [dostęp: 12.08.2022].

3.2. E-learning na uczelniach wyższych w Polsce przed pandemią

3.2.1. Perspektywa organizatorów procesu dydaktycznego

Funkcjonowanie e-learningu przez pandemią w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach i w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie było kwestią, o którą pytano organizatorów procesu dydaktycznego w pierwszej kolejności. W szczególności próbowano dowiedzieć się, czy funkcjonowała wówczas ogólnouniwersytecka strategia dotycząca e-learningu i czy kształcenie zdalne w ogóle było wykorzystywane.

Większość respondentów odpowiedziała na to pytanie negatywnie. Twierdzili oni, że przed pandemią nie było w tym zakresie rozwiązań systemowych i nie funkcjonowała ogólnouczelniana strategia dotyczących e-learningu albo też o istnieniu takowej nie wiedzieli. Jedna z osób opisuje tę kwestię w następujący sposób:

Nie przypominam sobie takich rozwiązań systemowych, występowały jakieś takie pojedyncze elementy, ale myślę, że były to inicjatywy oddolne. [P_S2_3]

Inna stwierdza:

Nikt sobie nie wyobrażał nawet [przed pandemią], że tak będzie, że taka forma [e-learning] w ogóle jest dobra. [P_S2_1]

W wypowiedziach, w których padały stwierdzenia w pewnym sensie potwierdzające istnienie strategii dotyczącej zdalnego nauczania przed pandemią, jednocześnie jasno wskazywano, że strategia ta w praktyce nie funkcjonowała.

Podobno była [strategia], niemniej chyba ja się z nią nie spotkałem. [...] Spotykałem się z informacjami o e-learningu wcześniej, również w kontekście uczelni, natomiast wydaje mi się, że takich działań, przynajmniej na szerszą skalę, adresowaną do większej ilości pracowników nie było. [P_S1_4]

Za szczególnie interesującą uznać należy wypowiedź respondentki, która zwróciła uwagę na fakt, że o istnieniu strategii przekonała się w sytuacji, gdy wskutek pandemii uczelnia musiała przejść na system kształcenia zdalnego:

Dowiedziałam się o tym, że taka strategia istniała w momencie, kiedy zostaliśmy postawieni przed koniecznością wprowadzenia nauki zdalnej. [P_S1_2]

Jedna z indagowanych, choć wspomina o wpisaniu w dokumenty uczelni wykorzystania e-learningu, jednocześnie zaznacza, że zapisy te były martwe, a oferta zajęć w formie e-learningu w praktyce była bardzo mała. Co więcej – nie korzystano z niej:

Teoretycznie, praktycznie nie spotkałam się z jej [strategii] wdrożeniem. [...] Było to [wykorzystanie kształcenia zdalnego] wpisane do dokumentów strategicznych uczelni i można było na przykład za zaprojektowanie kursu na platformie Moodle, bo ona była wtedy dominująca, dostać jakąś niższą godzinową. Ale kiedy sprawdzałam z ciekawości, jak wyglądała oferta uczelni, no to tam tych kursów było bardzo niewiele i one zostało napisane, ale według mojej wiedzy, nie były wykorzystywane. [P_S1_2]

Tylko jeden z dziewięciu organizatorów procesu dydaktycznego utrzymywał, że przed pandemią na jego uniwersytecie funkcjonowała strategia dotycząca

kształcenia na odległość, jednak zaznaczył, że na kierunkach humanistycznych nie spotkał się z jej wykorzystaniem:

Przepisy, które były w uczelni, funkcjonowały i funkcjonują nadal, pozwalały nam do 30% programu zajęć przeprowadzić w formie kształcenia zdalnego poszczególnych przedmiotów bez pytania Rektora. [...] Strategia więc i baza pod kształcenie funkcjonowała, tak jak i platforma Moodle, która była założona i funkcjonowała w ramach uczelni. Nie była powszechnie wykorzystywana w przypadku kierunków, z którymi miałem związek. [...] Była to raczej działalność o charakterze niszowym – mówiąc krótko. [P_S1_3]

Dwie ostatnie wypowiedzi oraz wcześniej cytowane przypuszczenia dotyczące obecności strategii w zakresie e-learningu przed pandemią prawdopodobnie są efektem utożsamienia istniejących już przed pandemią regulacji prawnych w zakresie e-learningu z ogólnouczelnianą strategią kształcenia. Na podstawie przeprowadzonych wywiadów można wysnuć wniosek, że regulacje te (jak chociażby wpisanie w dokumentację uwag dotyczących możliwości prowadzenia pewnej określonej części zajęć w formie zdalnej) były efektem nie tyle strategicznych działań danych uczelni, co ustanowionych ogólnie, na poziomie ministerstwa zapisów, które – jak zauważają zgodnie wszyscy respondenci, niezależnie od ich stwierdzeń dotyczących istnienia czy funkcjonowania strategii dotyczących e-learningu na uczelniach, na których pracują – nie były powszechnie wykorzystywane.

Co więcej, przed pandemią nie tylko nie myślano o e-learningu w kontekście strategicznych działań uczelni, ale sama świadomość możliwości prowadzenia części zajęć w formie zdalnej była na tyle znikoma, że jedna z respondentek odpowiadająca za organizację procesu dydaktycznego, posiadająca prawie trzydziestoletnie doświadczenie zawodowe, przyznała wprost, że w ogóle nie zdała sobie z nich sprawy:

Dopiero w trakcie pandemii dowiedziałam się, że tak naprawdę, że 30% tych punktów ECTS ustawa dopuszczała już wcześniej, żeby można było [...] je realizować właśnie w takim kształceniu z wykorzystaniem narzędzi internetowych. [P_S1_1]

W tym świetle ciekawa jest wypowiedź osoby, która przy wskazaniu na brak ogólnouczelnianej strategii podała obszar, w którym e-learning jednak od dłuższego czasu funkcjonował w uczelniach w Polsce – było to obszar adresowanych do pracowników szkoleń z zakresu RODO oraz kursów dla studentów pierwszych lat studiów, które ci musieli zaliczyć przed rozpoczęciem regularnych zajęć (jak przysposobienie biblioteczne czy szkolenie BHP).

Myślę, że strategii jako takiej nie było. Jeśli były takie formy, to one dotyczyły bardzo takich wybranych kwestii, raczej które traktowałabym jako takie szkolenia, które studenci musieli zaliczyć, jak na przykład przysposobienie biblioteczne. Więc to wiem na pewno, że wypełniali, przechodzili ten kurs on-line i tam go niejako zdawali. [...] My jako wykładowcy, [mieliśmy] na przykład szkolenie RODO. To też to odbywało się w takiej [zdalnej] postaci. [P_S2_1]

Można się zastanowić, na ile wykorzystanie e-learningu w uczelniach do prowadzenia tego typu kursów, jakimi są szkolenia RODO czy BHP, spowodował, że kojarzono go raczej z formalnościami, biurokratycznymi przepisami, które trzeba z konieczności „zaliczyć”, niż z nowoczesnymi możliwościami, wzbogacającymi tradycyjne kształcenie.



Wszystkie osoby biorące udział w badaniu wskazywały, że wykorzystanie e-learningu w polskich uczelniach przed pandemią było niewielkie, choć prawie wszyscy (osiem na dziewięć osób) zdawali sobie sprawę z dostępności pewnej oferty kursów zdalnych. W tym kontekście kilka razy wskazywano, jak chociażby we wcześniej przytoczonych fragmentach wywiadów, platformę Moodle. Inne wypowiedzi potwierdzają, że platforma ta była wówczas dominująca:

Były takie podejmowane próby wykorzystania [e-learningu], bo mieliśmy na przykład platformy Moodle i okazuje się, że na niektórych kierunkach były prowadzone kursy. [P_S1_1]

Respondenci wskazywali powody, które uznawali za przyczynę znikomej obecności e-learningu w nauczaniu uniwersyteckim przed pandemią. Z wypowiedzi trojga z nich można wywnioskować, że był nim brak zapotrzebowania na tę formę kształcenia:

Z jednej strony nie było informacji odgórnej [dotyczącej e-learningu], ale nie było też wysyłane oddolne zapotrzebowanie na takie zajęcia. [P_S1_2]

Przypuszczam, że duży i największy problem, to był problem technicznej obsługi tego narzędzia [platformy Moodle] i braku potrzeby uczenia w obliczu możliwości realnych kontaktów. [P_S1_3]

Słyszałem, że cząstkowo gdzieś jest wprowadzany e-learning, ale nie stosowałem, szczerze mówiąc, nie było tak jakby potrzeby, ale też jakby nie były takie informacje rozgłaszane i popularyzowane. [P_S1_5]

Z wypowiedzi innej osoby można wyczytać, jak bardzo egzotyczne przed pandemią były kursy e-learningowe: w trakcie szkolenia mającego podnieść kompetencje dydaktyczne nauczycieli akademickich, w którym brała udział na samym początku 2020 roku (tuż przed wybuchem pandemii), odkryła ona z dużym zdziwieniem, że kursy e-learningowe funkcjonowały na jej uczelni już od dekady:

Właśnie tam się dowiedziałam [na szkoleniu dotyczącym technologii informacyjnych w procesie dydaktycznym], że były osoby, które już wykorzystywały dużo wcześniej, od 10 lat wykorzystują platformę Moodle w swojej pracy dydaktycznej. [P_S1_1]

Wszyscy uczestnicy badania podkreślali zgodnie, że e-learning był traktowany najwyżej jako rodzaj ciekawostki, a zainteresowanie nim było marginalne. Jedną z osób wskazuje, że lekceważący stosunek do zdalnego nauczania był powszechny, a sam e-learning traktowano jako świadectwo ekscentryzmu osób, które nim się zajmowały:

[J]eśli chodzi o grono akademickie, nikt nie brał tego na poważnie nigdy. [...] Ja odbierałem to, to już moja ocena, jako właśnie element ekscentryzmu jakiegoś, [...] traktowałem to jako rzecz taką, tak jak to nazywam – marginalną; [...] [m]arginalne zjawisko, które było traktowane raczej z przymrużeniem oka, jako element ewentualnie jakiś dodatkowy. [P_S1_3]

W podobnym duchu wypowiadali się też inni:

Nawet nie przypominam sobie, żebyśmy w takich kategoriach [jako o pełnoprawnej formie edukacji] myśleli o e-learningu. Raczej jako o pewnego rodzaju [...] ciekawostce. Ogólnie nie myśleliśmy chyba o e-learningu, tylko bardziej o narzędziach cyfrowych, które można byłoby wykorzystać jako te elementy, które wzbogacają nasz warsztat

pracy dydaktyka [...] To [nauczanie zdalne] wydawało mi się niezwykle atrakcyjne, ale jako pewnego rodzaju taka ciekawostka, coś, co gdzieś pojawi się przy okazji innych sposobów pracy ze studentami. [P_S1_1]

Zajęcia te [zdalne] były jakąś taką formą ciekawostki tak naprawdę niż czegoś, co można byłoby nazwać metodą dydaktyczną. Była to jakaś forma pokazania tego, że można w trochę inny sposób, że istnieją takie możliwości kształcenia. [P_S1_3]

Myszę, że na pewno [e-learning] nie był traktowany na równi. Nie było to jakieś rozwiązanie takie alternatywne czy powiedzmy równoległe te zastosowania, tylko były to raczej takie jednostkowe przedsięwzięcia. [P_S2_3]

Ewentualne zainteresowanie e-learningiem i motywacje nielicznej grupy osób, które z nim eksperymentowały przed pandemią, były związane z chęcią podniesienia kompetencji dydaktycznych i urozmaicenia zajęć oraz z próbą podniesienia prestiżu uczelni. Generalnie jednak e-learning traktowano jako niepełnowalną, nawet nie uzupełniającą formę edukacji, tylko rodzaj ekstrawagancji.

Lekceważący stosunek i kwestionowanie wartości edukacji na odległość przez zdecydowaną większość społeczności akademickiej widać na przykładzie sytuacji, o której opowiedział jeden z ekspertów. Wspomniał on o doktorancie, którego dyplom uzyskany po zakończeniu zdalnego kursu w Oxfordzie był powodem pewnej konsternacji podczas obrony dysertacji doktorskiej:

[W] trakcie obrony doktoratu, jego [doktoranta] życiorys był prezentowany przez promotora [...] i w pewnym momencie [promotor] wypowiada takie słowa, że ten doktorant (który zresztą był takim dosyć introwertycznym człowiekiem, który niechętny był do wyjazdów) skończył kurs copywritingu na Oxford University Press – i zrobił taką dużą pauzę – korespondencyjnie, (czyli właśnie e-learningowo). W tym zawiera się clou tej różnicy między klasycznym kształceniem przedpandemicznym, bo ta sytuacja miała miejsce przed pandemią, a tym tradycyjnym. [P_S1_3]

W opowieści tej wymowne zamilknięcie promotora dowiadującego się o zaliczeniu kursu z zakresu copywritingu w formie zdalnej przez jego introwertycznego podopiecznego można odczytać jako wyraz zdziwienia, jakie przed pandemią budziło zainteresowanie zdalną formą kształcenia, jak i powątpiewania w jej wartość i sensowność. Promotor jakby niedowierzał, że doktorant legitymuje się tego rodzaju dyplomem, mimo że kurs, który ten zaliczył, odbył się na jednej z najbardziej uznanych uczelni na świecie.

Praca zdalna przed pandemią budziła nieufność – na co zwróciło uwagę także dwoje ekspertów z Uniwersytetu Śląskiego. Mimo istniejących wcześniej regulacji pozwalających na prowadzenie zajęć online i pewnej grupy nauczycieli i nauczycielek akademickich chętnie eksperymentujących z wszelkimi alternatywnymi formami nauczania, respondenci zauważyli, że wśród kadry akademickiej mogło zrodzić się podejrzenie, że władze uczelni chęć prowadzenia zajęć w formie e-learningu odczytywałyby jako niechęć do wykonywania pracy, jej symulowanie czy pozorowanie:

Gdyby jednostkowo pracownik na przykład zaproponował to, z czym dzisiaj mamy do czynienia, na przykład, że: „Nie spotykamy się w budynku, nie spotykamy się na zajęciach, ja Państwu proponuję takie zajęcia w formie komputerowej” myślę, że mogłoby to być przez rozmaitych naszych zwierzchników potraktowane [...] jako niechęć do prowadzenia zajęć albo jakaś własna wygoda. [P_S1_4]

U nas to [zdalne nauczanie] byłoby jeszcze wykonalne na uczelni jak przypuszczam, ale z uwagi na to, że nie byłoby przyjęte społecznie – właściwie ten aspekt warto było podkreślić – że tu mamy społeczne postrzeganie e-learningu jako nie-pracę do pandemii. [P_S1_3]

Warto jednak podkreślić, że mimo powszechnie panującego przekonania o niższości e-learningu, z wypowiedzi respondentek pracujących na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim wynika, że nauczycieli akademickich zachęcano jeszcze przed pandemią do projektowania zajęć w formie e-learningu. Zachęty te były jednak mało skuteczne. Jedna osoba wskazuje, że za zaprojektowanie kursu e-learningowego można było otrzymać dodatkowe punkty podczas oceny okresowej:

Jeżeli chodzi o taką płaszczyznę uczelni, to przypominam sobie to, że była platforma, jeśli się nie mylę, na Moodle, i do tego też jakieś zachęty się pojawiały. Powiedzmy takie zachęty kierowane w stosunku do nauczycieli akademickich pojawiały się też na przykład w arkuszach oceny, gdzie można było dostać, z tego co pamiętam, punkty dodatkowe za opracowanie kursów e-learningowych. Z tym, że może było to realizowane mocniej na innych wydziałach. Na moim wydziale, czyli Wydziale Humanistycznym, nie słyszałam o takich kursach. [P_S2_3]

Druga respondentka natomiast wspomina o zachęcie w postaci możliwości otrzymania zniżki pensum dydaktycznego oraz stwierdza, że jej zdaniem, zachęty ze strony pracodawcy wynikały raczej z chęci nadania prestiżu uczelni, która dzięki posiadaniu oferty zajęć zdalnych miała uchodzić za nowoczesną i postępową i wypadać lepiej na tle innych, niż miały spowodować, że zdalne nauczanie zostanie wdrożone do praktyki akademickiej:

Można było na przykład za zaprojektowanie kursu na platformie Moodle, bo ona była wtedy dominująca, dostać jakąś zniżkę godzinową. Ale kiedy sprawdzałam z ciekawości, jak wyglądała oferta uczelni, no to tam tych kursów było bardzo niewiele i one zostały napisane, ale według mojej wiedzy, nie były wykorzystywane. [P_S2_2]

Odnoszę wrażenie, że ono [nauczanie zdalne] było traktowane jak element czegoś, co może wystąpi w bliżej nieokreślonej przyszłości. I chyba tak jak, no nie wiem, wypada firmie mieć stronę internetową, to wypadało uczelni mieć parę kursów na platformach zdalnych. [P_S2_2]

Zdaniem ekspertów ci z nauczycieli akademickich, którzy przed pandemią mimo wszystko byli zainteresowani kształceniem zdalnym, właściwie byli pozbawieni wsparcia uczelni, które nie oferowały wielu możliwości (o ile w ogóle) dokształcania się w tym zakresie. Osoby podnoszące swoje kompetencje w tym zakresie robiły to zwykle z własnej inicjatywy i na własny koszt. Dwie respondentki opisują tę kwestię następująco:

Ja na przykład zrobiłam sobie kurs internetowy metodyka zdalnego nauczania, bo zawsze mnie interesowała komunikacja internetowa, ale trudno mi to odnieść co do oferty wszystkich wydziałów, takiej oficjalnej, która jest rozsyłana do nas przez biuro uczelni, które zajmuje się kursami, to ja nie pamiętam, żeby pojawił się motyw właśnie zdalnej edukacji. Być może do mnie nie dotarły takie oferty. [P_S2_2]

[...] [U] nas na uczelni było tak, że dostaliśmy informację, że za dwa tygodnie przejdziemy na zdalne i mamy sobie to ogarnąć. Nikt [nas] nie przeszkolił, ja już prowadziłam wcześniej wiele wykładów i webinarów, prezentacji online. Współpracuję z wydawnictwem, prowadziłam takie prezentacje online dla nauczycieli w Moskwie czy w Wilnie,

żeby nie trzeba było tam jeździć. Znałam trochę Zooma, ale Zooma nie używaliśmy, musieliśmy sami się doszkolić. Robiliśmy sobie spotkania i sami się szkoliliśmy, na przykład któreś z nas musiało przeprowadzić wykład dla pozostałych i mówiliśmy: „Wiesz co, nie widać tego”. Jakby nie było takich szkoleń eksperckich, a myśmy się metodą prób i błędów naprawę tego uczyli. [...] [G]dyby projektować taki kurs [e-learningowy], na przykład podyplomowy czy studiów drugiego stopnia, myślę, że należałoby tych nauczycieli wcześniej przeszkolić, żeby nie musieli przechodzić przez to, co my. Prawda? Kiedy zostaliśmy totalnie wszyscy wrzuceni na głęboką wodę i uczyliśmy się na przykład jak powiększać obrazki. [P_S2_4]

Wyjątek stanowi tu wypowiedź jednego z badanych, który stwierdził, że przed pandemią w ramach uczelni istniały możliwości udziału w szkoleniach dotyczących e-learningu, podkreślał jednocześnie, że nie cieszyły się one zainteresowaniem:

Były takie możliwości. Z tego co wiem, stosowne komórki uniwersyteckie prowadziły tego typu działania i nawet zachęcano do tego na różne sposoby, no raczej bez większych skutków. Jeśli chodzi o grono akademickie, nikt nie brał tego na poważnie nigdy. [P_S1_3]

Być może chodziło w tym wypadku nie tyle o szkolenia w zakresie zdalnego nauczania, co o szkolenia dotyczące kompetencji cyfrowych czy technologii informacyjnych, o których wspomina inna respondentka pracująca na tej samej uczelni. Przed pandemią uczestniczyła ona w szkoleniach mających służyć podniesieniu kompetencji dydaktycznych wykładowców akademickich (w tym kompetencji cyfrowych).

Były takie spotkania, które miały właśnie podnosić kompetencje, w tym kompetencje cyfrowe nauczycieli akademickich i było sporo właśnie zaproszonych specjalistów, którzy pokazywali nam jak gdzie szukać, jak wykorzystywać. W jaki sposób organizować takie dodatkowe aktywności, na przykład gry dydaktyczne w plenerze z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych [...] ale to raczej no było na zasadzie takiego już dopełnienia, uatrakcyjnienia oferty dydaktycznej niż czegoś, co można byłoby wprowadzić w takie regularne zajęcia. [P_S1_1]

Jak relacjonuje w dalszej części wywiadu – przed samym wybuchem pandemii pojawiły się tam treści dotyczące kształcenia na odległość jako pewnej formy kształcenia możliwej do wprowadzenia w bliżej nieokreślonej przyszłości. Szkolenia te – co charakterystyczne dla przedpandemicznego czasu – były prowadzone stacjonarnie.

Pamiętam luty 2020 i szkolenie „Technologie informacyjne w procesie dydaktycznym”, które prowadzone było stacjonarnie, w rektoracie. I to był jeszcze czas naszej przerwy semestralnej. I właśnie zgromadzeni tam byli przedstawiciele wszystkich wydziałów, nieomal uczelni. My śmialiśmy się, że to jest przykład, jakimi jesteśmy zaangażowanymi pracownikami, że przyszliśmy na zajęcia w wolnym czasie, w tej jedynej tygodniowej przerwie od egzaminów, od zajęć my przychodzimy na szkolenie [...] [Właśnie tam się dowiedziałam, że były osoby, które [...] od 10 lat wykorzystują platformę Moodle w swojej pracy dydaktycznej. Tam były osoby, które pokazywały, z czego one korzystają, z jakich technologii; też uczyliśmy się z myślą o tym, że to, że to jest przyszłość, tak, że to jest coś, z czego będziemy chcieli korzystać, zupełnie wtedy nie mając pojęcia naprawdę, że trzy tygodnie później czy dwa tygodnie później my się spotykamy na szkoleniu online z tym samym szkoleniowcem. I nagle okazuje się, że właściwie to, co wtedy robiliśmy stacjonarnie, robi się lepiej online, ponieważ to każdy miał dostęp do swojego komputera i Internetu. Przy tym szkoleniu, na którym byliśmy stacjonarnie, był



kłopot z Internetem, [...], więc okazało się, że pewnych ćwiczeń nie jesteśmy w stanie wykonać. [P_S1_1]

Z większości wypowiedzi respondentów wynika więc, że szkolenia dotyczące *stricto* zdalnego nauczania na uczelniach nie były dostępne albo ich promocja była niewystarczająca. Jest to najpewniej jeden z powodów, dla których doświadczenie kadry akademickiej było w tym zakresie niewielkie. Prawdopodobnie wypowiedź respondenta, który mówił o dostępności uczelnianej oferty szkoleń dotyczących e-learningu, nie należy zinterpretować jako świadectwa szerokiej dostępności tego typu szkoleń. Sam zresztą, relacjonując moment przejścia na zdalne nauczanie w czasie pandemii, stwierdza:

Sposób wdrożenia [e-learningu]? Nie było wdrożenia. Poza tym, że były regulacje, bo one istniały wcześniej, wiemy, że mechanika funkcjonowała o czym wspomnieliśmy wcześniej, przepisy, narzędzia, założenia 30% i tak dalej, no więc coś tam funkcjonowało, ale to przejście na e-learning wiemy, że nie było żadną formą wdrażania i przysposobiania do nowej metody kształcenia, tylko konieczność, która zaistniała i nikt się jej nie spodziewał w takim zakresie, ale się stała. W związku z tym proces wdrożenia był metodą rozpoznania bojem czy ogniem [...] Tak czy inaczej, nie było wdrożenia. [P_S1_3]

Również doświadczenie osób studiujących w zakresie e-learningu przed pandemią eksperci ocenili jako niewielkie bądź żadne. Świadczy o tym chociażby następująca wypowiedź:

Moim zdaniem było to [zarówno nauczycieli jak i studentów] bardzo małe doświadczenie. Jeżeli, to pojawiały się wcześniej właśnie takie incydentalne sytuacje. Zresztą sytuacja pandemii, ten początek pokazał właśnie, jakie to doświadczenie jest, także zdecydowanie bardzo małe. [P_S2_3]

W zakresie e-learningu bym powiedział, że oni [studenci] dopiero stawiali pierwsze kroki, jak rozpoczęliśmy w ogóle nauczanie zdalne, kiedy to był początek. [...]. Studenci tutaj, że tak powiem, potrzebowali równej pomocy, takiej samej pomocy jak pracownicy. [P_S1_5]

Jedna osoba biorąca udział w badaniu natomiast dostrzegła, że choć na uczelni studenci w zdecydowanej większości nie mieli okazji brać udziału w kursach i zajęciach w formie zdalnej, to z alternatywnymi sposobami uczenia się typowymi właśnie dla e-learningu prawdopodobnie spotkali się już wcześniej:

Myślę, że [doświadczenie studentów w zakresie e-learningu było] znikome, chociaż z drugiej strony, być może nie doceniamy studentów. [...]. Oni się już uczą bardzo rozmaitych rzeczy z rozmaitych platform internetowych. [...] wydaje mi się, że jeśli chodzi o uniwersytet i chodzi o nauczanie takie klasyczne, to myślę, że większość z nich nie miała żadnego doświadczenia. Natomiast z drugiej strony, myślę, że oni mnóstwo rzeczy poznają właśnie za pomocą rozmaitych metod, technik, które są charakterystyczne też dla e-learningu. [P_S1_4]

Dwoje respondentów w kontekście e-learningu wspomniało jednak sytuację, w której zdalne nauczanie pozwoliło studentom na kontynuację nauki. Co ciekawe, jedna z nich miała miejsce przed pandemią, druga natomiast po powrocie z nauczania zdalnego do kontaktowego. Jedna zdarzyła się w Uniwersytecie Śląskim, druga – w Warmińsko-Mazurskim. Obie dotyczyły osób obłożnie chorych, które były zdeterminowane, by mimo braku możliwości uczęszczania na zajęcia odbywające się stacjonarnie nadal studiować. Respondent opisujący sytuację przed pandemią relacjonował:

Wiem, że pracownicy umożliwiali mi [obłożnie choremu studentowi] uczestnictwo w tych zajęciach i wtedy stosowali taką hybrydową metodę. Tak, że z jednej strony byli studenci w sali, ale z drugiej strony on brał udział w tych zajęciach za pomocą platformy internetowej, za pomocą takiego kontaktu. To jest chyba w zasadzie moje jedyne doświadczenie, o którym ja słyszałem. [P_S1_4]

Inna osoba opowiedziała o podobnej sytuacji mającej miejsce już po powrocie do nauczania stacjonarnego:

My mamy teraz różne sytuacje, gdzie studenci są już teraz normalnie na uczelni. Mam takiego chłopaka, który na pierwszym roku niefortunnie, przed końcem semestru, miał wypadek, złamał nogę, [miał] operację. Miał niby wrócić, ale okazało się, że musi mieć pilnie rehabilitację. Bardzo mu zależy na tym, by nie zawalić tego roku. I dajemy sobie radę, my włączamy tego Teamsa, on siedzi w domu i słucha tych wykładów czy innych i tak działamy. I uważam, że to jest dobrze. [P_S2_1]

Obie sytuacje właściwie mogłyby dotyczyć zarówno czasu przed pandemią, jak i po pandemii. W obu sytuacjach e-learning umożliwił kontynuowanie studiów osobom, którym choroba uniemożliwiła długotrwałą obecność na uczelni. Różnica między nimi jest jedynie taka, że o ile w pierwszym wypadku mieliśmy do czynienia z sytuacją nietypową i awangardowym podejściem wykładowców, o tyle w drugim wykorzystano znane i dostępne powszechnie możliwości, jakie daje e-learning.

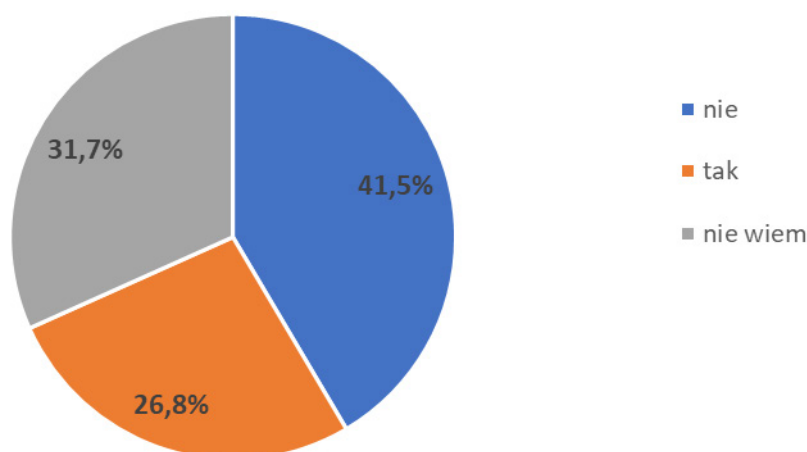
Podsumowując wypowiedzi organizatorów procesu dydaktycznego, można stwierdzić, że przed pandemią e-learning w zasadzie nie funkcjonował w polskich uczelniach. W praktyce nie istniała żadna, powszechnie znana i działająca strategia w tym zakresie. Wszystkie osoby biorące udział w badaniu uznały, że e-learning traktowano jako „niepełnoprawną”, słabej jakości, ewentualnie dodatkową formę edukacji (rodzaj egzotycznej ciekawostki). Podyktowane to było głównie nieznaną metodyki kształcenia zdalnego, jak również deficytami w zakresie umiejętności wykorzystania technologii informacyjnej identyfikowanymi po stronie kadry akademickiej. Brak zainteresowania e-learningiem wynikał przede wszystkim – co podkreślali respondenci – z braku potrzeby prowadzenia zajęć online w momencie, gdy można było spotykać się stacjonarnie. Stąd nieobecność (przynajmniej w powszechnej świadomości), z jednej strony, szkoleń dotyczących zdalnego nauczania oferowanych przez uczelnie pracownikom i pracowniczkom, z drugiej natomiast wyraźnie sygnalizowanego władzom uczelni przez kadrę zapotrzebowania na doszkolenie się w tym zakresie. Jeśli uczelnia zachęcała do tworzenia kursów e-learningowych, to było to podyktowane nie tyle chęcią faktycznego wdrożenia e-learningu, co raczej chęcią nadania prestiżu uczelni (jedna z uczelni zachęcała pracowników do tego, oferując w zamian pewne profity pracownikom i pracowniczkom). Nieliczne przypadki obecności e-learningu na kierunkach humanistycznych wynikały albo z zamiaru urozmaicenia zajęć przez nieliczne osoby prowadzące zajęcia, które zainteresowane były nowinkami technologicznymi i wykazywały się oddolną inicjatywą, albo z jakiejś niezwyklej sytuacji, z zaistnienia nietypowej potrzeby, takiej jak obłożna choroba studenta zderminowanego, aby kontynuować studia. Generalnie, prócz kilkorga entuzjastów tworzących zajęcia w formie kursów e-learningowych, nauczycielki i nauczyciele akademicy nie prowadzili zajęć on-line, co – obok wcześniej wskazanych powodów – wynikało także z obawy przed ocenieniem chęci pracy zdalnej jako sposobu na unikanie wypełniania obowiązków zawodowych (niepojawianie się w miejscu pracy) i rodzaj wygodnictwa. Przed pandemią do prowadzenia e-learningu wykorzystywano właściwie jedną platformę – Moodle (żaden z respondentów nie wspominał o innej). Na platformie tej osoby studiujące musiały zaliczyć kurs

BHP czy szkolenie biblioteczne, a pracownicy i pracowniczki kurs RODO. Jednak doświadczenie w zakresie e-learningu zarówno kadry akademickiej, jak i studentów eksperci biorący udział w badaniu ocenili jako słabe lub wręcz żadne.

3.2.2. Perspektywa kadry akademickiej

Kwestie związane z funkcjonowaniem kształcenia zdalnego przed pandemią były również poruszane podczas badań, w których uczestniczyli nauczyciele i nauczycielki akademickie. Zarówno w ankiecie internetowej, jak i w wywiadach fokusowych zadano pytania, mające na celu poznanie „przedpandemicznych” doświadczeń wykładowców i wykładowczyń, związanych z e-learningiem.

O tym, że kształcenie zdalne nie było szczególnie popularne w badanych polskich uczelniach, świadczą odpowiedzi uczestników ankiety internetowej. Jak pokazują dane zaprezentowane na wykresie nr 12, tylko co czwarta osoba (26,8%) twierdziła, że w jej uczelni przed pandemią realizowane było kształcenie zdalne. Z kolei 41,5% ankietowanych stwierdziło, że ta forma kształcenia nie była obecna na ich uczelni, a 31,7% respondentów przyznało, że nie wiedzą, czy kształcenie zdalne realizowano na ich uczelni.

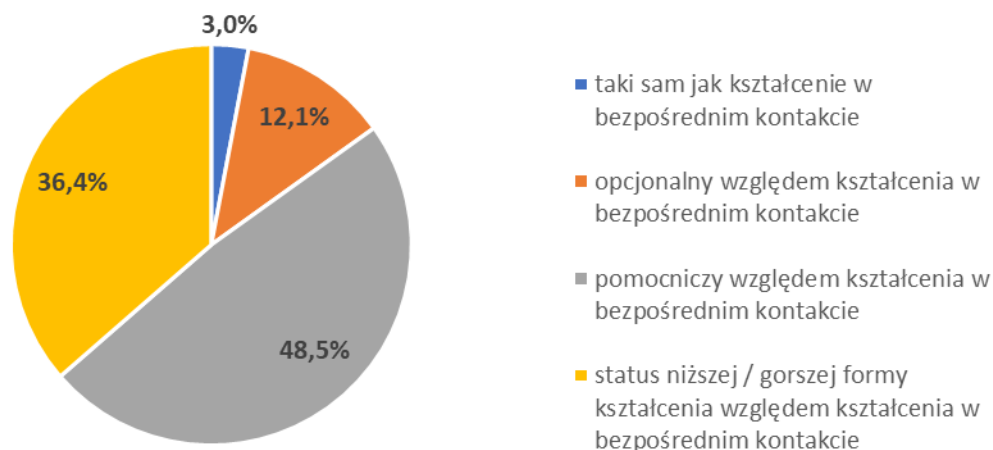


Wykres 12. Realizowanie kształcenia zdalnego przed pandemią (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=123.

Na podstawie uzyskanych deklaracji można stwierdzić, że przed pandemią wywołaną koronawirusem kształcenie zdalne było wykorzystywane w badanych uczelniach w dosyć ograniczonym zakresie. Należy podkreślić, że trzy czwarte ankietowanych nie interesowało się żadnymi formami kształcenia zdalnego – nie tylko ich nie wykorzystywali, ale też nie słyszeli, aby stosowali je inni wykładowcy.

Grupę respondentów, którzy potwierdzili, że kształcenie zdalne realizowano na ich uczelniach przed pandemią, zapytano o jego ówczesny status. Uzyskany rozkład odpowiedzi prezentuje wykres nr 13. Blisko połowa indagowanych (48,5%) uznała, że kształcenie zdalne miało status pomocniczy wobec kształcenia w bezpośrednim kontakcie. O statusie niższej – gorszej formy kształcenia zdalnego przekonanych było 36,4% ankietowanych, natomiast 12,1% uczestników badania zadeklarowało, że kształcenie zdalne było opcjonalne względem nauczania w bezpośrednim kontakcie. Tylko 3,0% badanych (jedna osoba) przekonanych było o równych statusach kształcenia zdalnego i tego realizowanego w formie tradycyjnej.

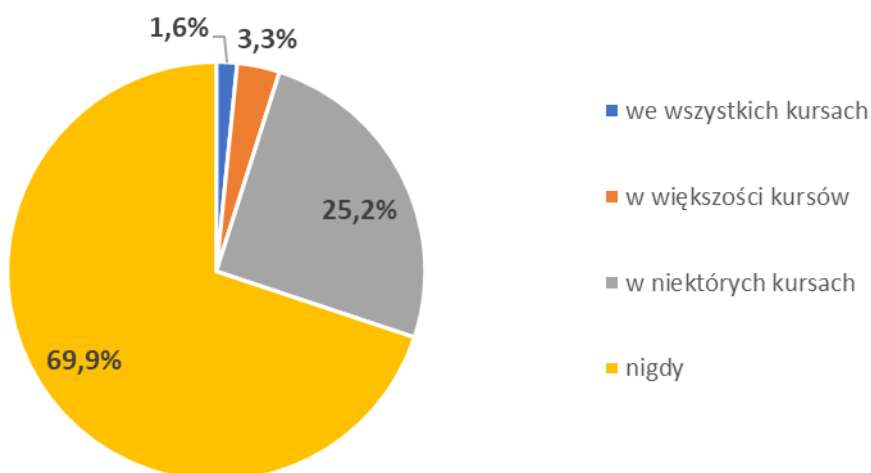


Wykres 13. Status kształcenia zdalnego w uczelniach przed pandemią (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=33.

W świetle uzyskanych danych można określić status kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w okresie przed pandemią jako uzupełniający czy pomocniczy względem kształcenia w bezpośrednim kontakcie. Z całą pewnością nie było ono realną, pełnoprawną i popularną alternatywą dla zajęć realizowanych w bezpośrednim kontakcie.

Niewielka popularność nauczania online w czasie przed pandemią znajduje swoje odbicie w deklaracjach dotyczących wykorzystywania narzędzi do pracy zdalnej przez kadre akademicką. Jak pokazują dane zaprezentowane na wykresie nr 14, 69,9% indagowanych przyznało, że nigdy nie wykorzystywali takich narzędzi jako uzupełnienia tradycyjnych zajęć. Co czwarta ankietowana osoba (25,2%) stosowała je w niektórych prowadzonych przez siebie kursach, a tylko 3,3% badanych miało doświadczenie związane z wykorzystywaniem takich narzędzi w większości kursów. Tylko 1,6% uczestników badania (2 osoby) wykorzystywało narzędzia do pracy zdalnej przed pandemią we wszystkich prowadzonych przez siebie kursach.



Wykres 14. Częstotliwość wykorzystywania narzędzi do pracy zdalnej jako uzupełnienia kształcenia w bezpośrednim kontakcie przez kadre akademicką przed pandemią (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=123.

Wyraźnie ograniczona częstotliwość wykorzystywania narzędzi do pracy zdalnej w okresie przedpandemicznym może wynikać – z jednej strony – z braku popularności kształcenia zdalnego na badanych uczelniach, z drugiej – z braku znajomości tych narzędzi. Prawdopodobnie niewielu wykładowców i wykładowczyń znało aplikacje czy oprogramowanie nadające się do wykorzystania w dydaktyce akademickiej. Być może też, mimo znajomości niektórych programów, nie mieli dostatecznej wiedzy na temat możliwości ich zastosowania w realizacji celów dydaktycznych.

Wnioski te zdają się potwierdzać wypowiedzi nauczycieli i nauczycielek akademickich uczestniczących w wywiadach fokusowych. Przyznają oni, że udział e-learningu i zajęć na odległość w kształceniu uniwersyteckim przed pandemią był niewielki. Wśród respondentów z obu uczelni powtarza się opinia, że pomimo dostępności w polskich uniwersytetach platform przeznaczonych do kształcenia online, były one wykorzystywane raczej sporadycznie. Badani mieli wiedzę o możliwości korzystania z narzędzi kształcenia na odległość, głównie z platformy Moodle. Stan ten ilustrują następujące głosy:

Myszę, że w naszym uniwersytecie wszyscy mamy podobne doświadczenia w tym zakresie, to znaczy, wiedzieliśmy, że jest platforma i można z niej korzystać, ale nie korzystaliśmy. [P_A2_7]

[...] miałam wiedzę na ten temat, że istnieje platforma Moodle i gdybym chciała, to mogłabym tam organizować, pisać jakieś kursy właśnie e-learningowe. Czyli wiedziałam, że jest taka platforma, że jest takie miejsce, ale nie korzystałam z niej. Wszystkie zajęcia, które prowadziłam miały charakter taki stacjonarny, twarzą w twarz. Wiedziałam, że coś takiego jest, ale też z mojej wiedzy wynikało raczej, że jakoś chyba specjalnie musiałabym się ubiegać o możliwość prowadzenia zajęć w takiej formie. Bo na przykład teraz myślę, że ta łatwość dostępu do Teamsa może być taką alternatywą, kiedy coś się wydarzy, kiedy ja zachoruję, to mogę w ten sposób posiłkować się i pracować w ten sposób ze studentami. Wtedy z tego nie korzystałam, nawet nie wiem, czy mogłabym w takich sytuacjach korzystać. [P_A2_7]

Warto zwrócić uwagę na drugą z cytowanych wypowiedzi, której autorka deklaruje niewykorzystywanie w pracy dydaktycznej odpowiednich platform elektronicznych ze względu na nieznaną procedur umożliwiającą realizację zajęć w ten sposób. Mogło to stanowić istotny czynnik wpływający na niewielki zakres wykorzystywania tych narzędzi przed pandemią w uczelniach wyższych.

Respondenci wspominali, że powszechne były szkolenia w zakresie obsługi platformy Moodle, ale nie przekładało się to zazwyczaj na praktykę dydaktyczną, o czym świadczy poniższa wypowiedź:

Rzeczywiście nawet w ramach szkoleń, jakie sama kiedyś przechodziłam w ramach doskonalenia kompetencji pracownika, szkolono nas z obsługi platformy Moodle, także takie możliwości teoretyczne były, ale ja również nigdy z takich możliwości nie korzystałam, nie widziałam takiej konieczności i cała moja dotychczasowa, do momentu pandemii, praca dydaktyczna była to praca twarzą w twarz ze studentem. [P_A2_3]

Nie wszyscy pracownicy korzystali ze szkoleń w zakresie narzędzi online, bo choć były oferowane przez pracodawcę, to miały dobrowolny charakter. Narzędzia e-learningowe były wykorzystywane w szkoleniach wewnętrznych np. w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy. Symptomatyczna wydaje się następująca opinia, która pokazuje, że zetknięcie się z narzędziami kształcenia online nie zachęcało do ich wykorzystania jako preferowanej metody w dydaktyce:

No ja się zetknąłem z takim... mieliśmy egzamin z BHP bodajże i musieliśmy taki test wypełnić. No i rzeczywiście odpowiedzi tam były oczywiste. Na Moodle'u był ten test. I potem się dowiedziałem, że możemy wykorzystywać Moodle'a do robienia testów dla studentów. I szczerze mówiąc miałem takie wrażenie, że tego nie warto robić, bo to będzie wyglądało właśnie tak, jak ja ten test, który wypełniałem. [P_A1_4].

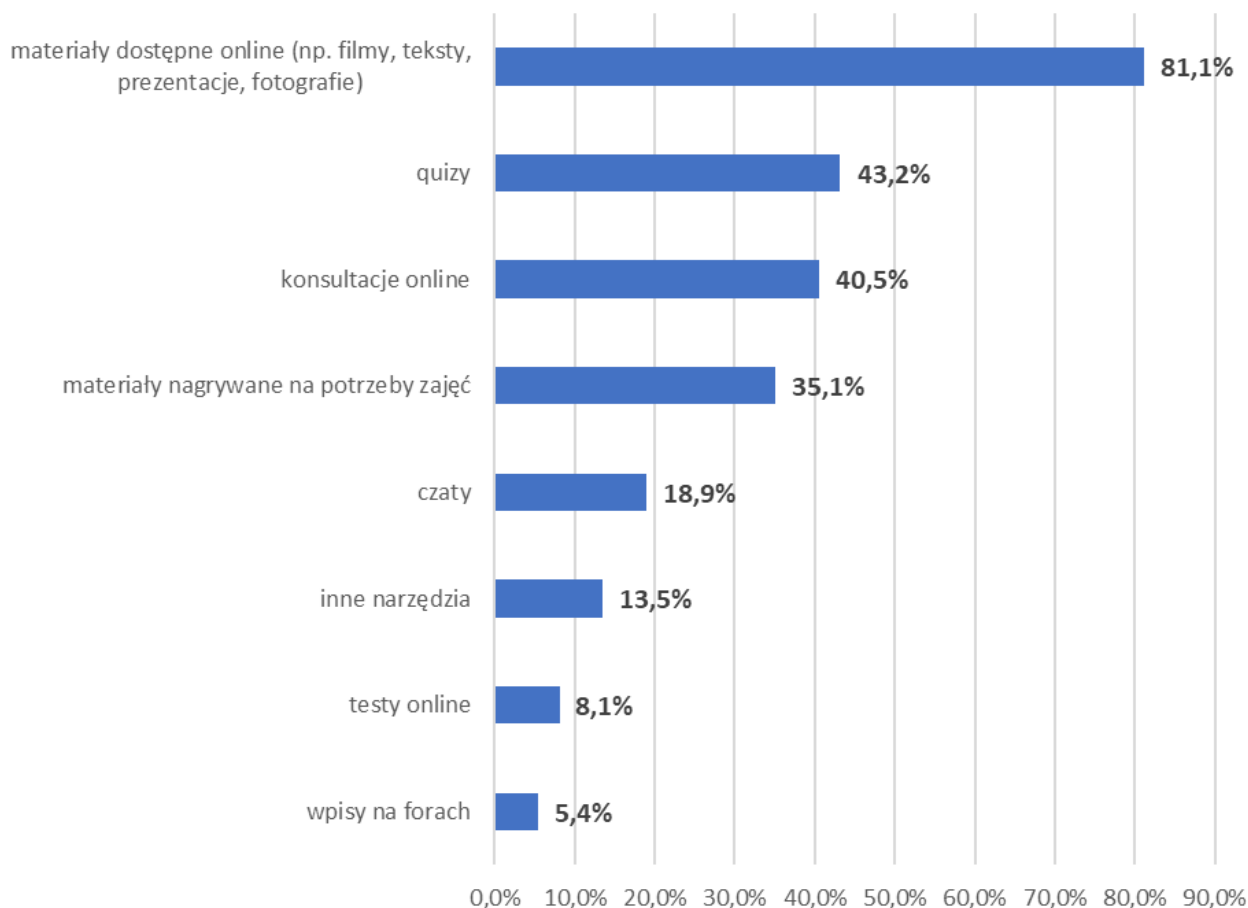
Platforma Moodle kojarzona była przez badanych bądź to z możliwością realizacji dodatkowych kursów np. podyplomowych, bądź z kształceniem na innych niż humanistyczne kierunkach, np. technicznych. Pomimo dostępu do pakietu MS Office 365 badani nie mieli szerszego rozeznania w zakresie wykorzystania jego możliwości w dydaktyce humanistycznej. Nie oznacza to, że kształcenie online na kierunkach humanistycznych było nieobecne. Stan rzeczy trafnie odzwierciedla następująca wypowiedź:

Ja miałam takie poczucie, że kształcenie online albo było niewidoczne, albo myśm się tym nie interesowali. To znaczy, takie odczucie było, że tego e-learningu nie było. To znaczy, oczywiście w świadomości, że na Moodle'ach można prowadzić zajęcia czy robić te kursy, to tak, wiedziałam bo wiem że były swego czasu takie propozycje żebyśmy tworzyli takie kursy. Ja się spotkałam, oczywiście nie sama, z tymi zajęciami ale na zaprzyjaźnionym kierunku, bo wiem że romanisci, oni tam dość intensywnie proponują różne zajęcia [zdalne], ale ogólnie miałam bardzo mgliste wyobrażenia o tym, także nic więcej nie wiedziałam. [P_A1_2].

Osoby, które zadeklarowały wykorzystywanie elementów nauczania zdalnego przed pandemią, zostały poproszone o podanie konkretnych narzędzi, które stosowały w swojej praktyce dydaktycznej. Dane zawarte na wykresie nr 15 pokazują, że najczęściej ankietowanych (81,1%) udostępniało studentom online różne materiały, np. filmy, teksty, prezentacje czy fotografie. Przeprowadzanie w czasie zajęć quizów zadeklarowało 43,2% osób. Podobnie liczna była grupa osób organizujących konsultacje dla studentów w formie zdalnej – na tę formę kontaktu wskazało 40,5% badanych. Mniej więcej co trzeci uczestnik badania (35,1%) nagrywał na potrzeby zajęć materiały, które udostępniał osobom studiującym. Kontakt z uczestnikami w formie czatu wykorzystywało 18,9% pytanym, zaś testy online realizowało 8,1% z nich. Fora internetowe to narzędzie, którym posługiwało się 5,4% ankietowanych. Inne narzędzia wykorzystywane w dydaktyce przed pandemią wskazało 13,5% respondentów. Wśród wymienianych przez nich narzędzi znalazły się platformy Moodle i ClickMeeting, za pośrednictwem których prowadzone były wybrane zajęcia, a także gry edukacyjne dostępne na platformie LearningApps.org. Do narzędzi online wykorzystywanych wspomagająco do prowadzenia zajęć wykładowcy zaliczyli też korespondencję ze studentami za pomocą poczty elektronicznej, pracę na plikach Google Docs oraz własną stronę internetową.

O wykorzystywaniu dysku Google do zamieszczania materiałów online oraz o wykorzystywaniu w tym celu samodzielnie kreowanych stron internetowych wspominały również osoby biorące udział w wywiadach grupowych:

Ja też bardzo podobnie [wykorzystywałem dysk Google], z tym, że nie na dysku tylko miałem swoją stronę, dawałem studentom adres i tam zostawiałem materiały do ćwiczeń. Jak jakieś kolokwia były zapowiedziane to tam wypisywałem co będzie na tym kolokwium, że jak kogoś nie było to mógł sobie tam sprawdzić i zobaczyć, także... no i takie przykłady do ćwiczeń to im tam w plikach PDF zostawiałem, prosiłem żeby ściągali sobie, żeby mieli wydrukowane. No i tak, w ten sposób. [P_A1_4]



Wykres 15. Narzędzia do pracy zdalnej wykorzystywane przez kadre akademicką przed pandemią jako uzupełnienie/pomoc w kształceniu w bezpośrednim kontakcie (badanie CAWI)*

* Procent wskazań nie sumuje się do 100, ponieważ respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania i obliczenia własne, N=37.

Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, że przed pandemią wykładowcy i wykładowczynie wykorzystywali zwykle popularne narzędzia i aplikacje internetowe, aby usprawnić i wspomóc proces dydaktyczny. Stosunkowo rzadko wskazywano na bardziej zaawansowane narzędzia czy też na platformy przeznaczone do prowadzenia zajęć zdalnych. Prawdopodobnie wynika to ze słabo upowszechnionej w tamtym czasie wiedzy na temat e-learningu i dydaktyki zdalnej. Wąską grupę wykładowców i wykładowczyń deklarujących wykorzystywanie narzędzi do kształcenia zdalnego najpewniej tworzą osoby, które poszukiwały informacji na ten temat we własnym zakresie, szkoliąc się bądź samodzielnie ucząc ich obsługi.

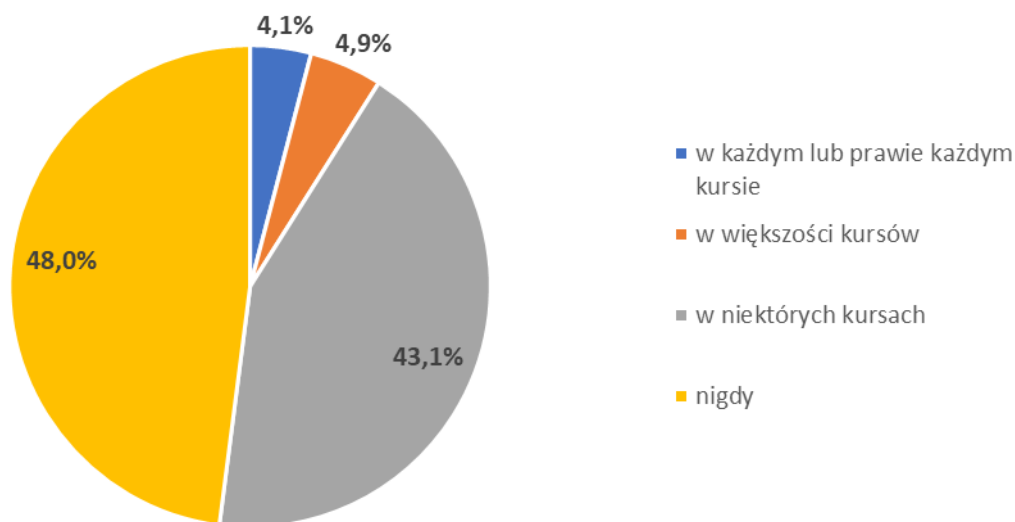
Wyjątek na tle niewielkich doświadczeń związanych z prowadzeniem dydaktyki w formie zdalnej, deklarowanych przez zdecydowaną większość uczestników badań, stanowi wypowiedź jednej z respondentek, która w czasie stażu zagranicznego w Korei Południowej wydatnie korzystała z szerokiego wachlarza metod kształcenia zdalnego:

Moje doświadczenie też jest takie spoza naszego uniwersytetu, bo w 2018 roku pracowałam w Korei. Jest tam największa polonistyka zagraniczna na świecie. Więc uczyłam polskiego w Korei. [...] Była postawiona taka platforma i studenci, ponieważ wiadomo,

że to nie były zajęcia lektoratowe, tylko normalne zajęcia wykładowe, akademickie. Więc byłam tak trochę przymuszona przez ten system, że przed zajęciami, a w zasadzie na tydzień przed moimi zajęciami i wykładami, wysyłałam materiały do uczenia asynchronicznego, czyli wysyłałam prezentacje, ponieważ oni sobie szukali słów, których nie rozumieją, tłumaczyli sobie wszystko wcześniej i po zajęciach miałam z kolei wysyłać takie mini testy, żeby oni sobie sprawdzili sami czy dobrze zrozumieli mój wykład. Czyli musiałam zadawać takie pytania, żeby sprawdzali swoją wiedzę na bieżąco, więc tam byłam przymuszona tym systemem i oczywiście wszystko działało bezbłędnie. Również była taka silna forma uniwersyteckiej zachęty [...]. Obejmowało to przygotowanie kursu online, takiego nagrywanego, który potem można odtwarzać co roku. No i po powrocie próbowałam tutaj, już nauczona tym doświadczeniem, z tych materiałów uzupełniających korzystać czyli właśnie quizy czy inne takie uatrakcyjniające te zajęcia. [P_A1_8]

Przed pandemią narzędzia do pracy zdalnej były wykorzystywane nieco częściej w procesie weryfikacji efektów uczenia się niż do prowadzenia zajęć. Dane zawarte na wykresie nr 16 pokazują, że 48,0% badanych nigdy nie przeprowadzała weryfikacji efektów uczenia się, wykorzystując narzędzia online. Doświadczenia związane ze stosowaniem takich narzędzi w niektórych prowadzonych przez siebie kursach zadeklarowało 43,1% ankietowanych. W większości kursów stosowało je 4,9% indagowanych, zaś w każdym lub prawie każdym kursie – 4,1% z nich.

Warto zauważyć, że duża część nauczycieli i nauczycielek akademickich jeszcze przed pandemią korzystała z możliwości przeprowadzania testów czy przyjmowania prac pisemnych drogą elektroniczną. Prawdopodobnie traktowano to jako istotne uproszczenie procesu weryfikacji efektów uczenia się, korzystne zarówno dla osób prowadzących, jak i uczestniczących w zajęciach.

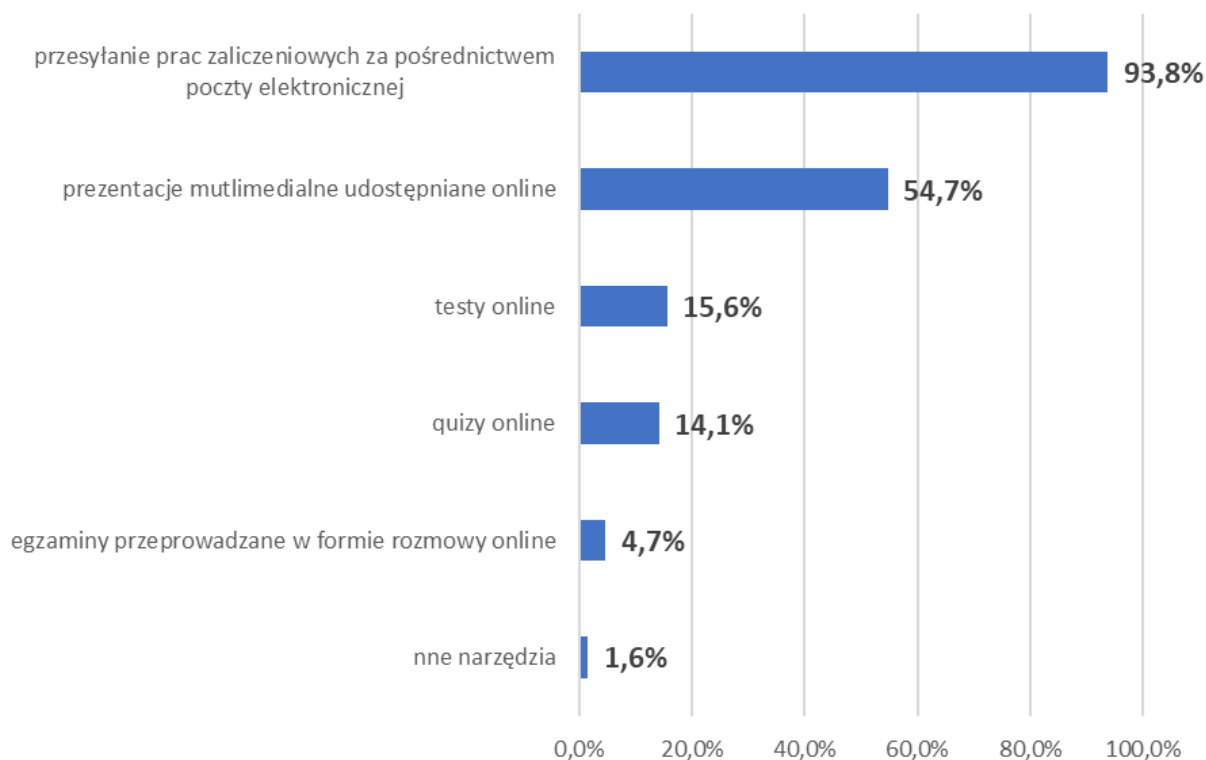


Wykres 16. Częstotliwość wykorzystywania narzędzi do weryfikacji efektów uczenia się przez kadre akademicką przed pandemią (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=123.

Dane zawarte na wykresie nr 17 pokazują, że weryfikując efekty uczenia się, nauczycielki i nauczyciele akademicy wykorzystywali najczęściej możliwość zlecenia studentom przesyłania prac pisemnych za pośrednictwem poczty elektronicznej (93,8% wskazań). Mniej więcej połowa ankietowanych (54,7%) we-

ryfikowała efekty uczenia się poprzez prezentacje multimedialne, które osoby studiujące udostępniały online. Testy i quizy w formie zdalnej wykorzystywano wyraźnie rzadziej – ich zastosowanie zadeklarowało – odpowiednio 15,6% i 14,1% badanych. Sporadycznie przeprowadzano egzaminy w formule online (4,7% wskazań). Jedna osoba (1,6% badanych) zadeklarowała, że weryfikacja efektów uczenia się wymagała od studentów zamieszczenia w przestrzeni wirtualnej plików audio.



Wykres 17. Narzędzia do pracy zdalnej wykorzystywane przez kadre akademicką przed pandemią do weryfikacji efektów uczenia się (badanie CAWI)*

* Procent wskazań nie sumuje się do 100, ponieważ respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania i obliczenia własne, N=64.

Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, że weryfikacja efektów uczenia się z wykorzystaniem narzędzi online przed pandemią uwzględniała wykorzystanie narzędzi szeroko dostępnych, technicznie nieskomplikowanych, których obsługa była dla wykładowców i wykładowczyń raczej intuicyjna i nie wymagała szczególnego przeszkolenia.

Wykorzystanie narzędzi zdalnych w procesie weryfikacji efektów uczenia się deklarowali także uczestnicy i uczestniczki wywiadów grupowych. Wskazywano – między innymi – na wykorzystanie funkcjonalności dysku Google, o czym świadczy cytowany poniżej fragment wypowiedzi jednej z respondentek:

Ja mogę powiedzieć, że jeszcze przed pandemią także bardzo wcześnie, testy końcowe, semestralne robiłam, korzystałam z formularzy Google. Była to dla mnie po prostu oszczędność czasu, bo miałam wtedy sporo grup. [...] Stosowałam tak, no powiedzmy, przez trzy semestry przed pandemią. Studentom się to podobało, wykorzystywali swoje komórki, swoje laptopy. Mieli jakieś takie przeczucie, że będzie łatwiej, proście. j. [...] U mnie to działało na dwóch przedmiotach i mnie się osobiście podobało. Można było

to później tak polepszać także nie pomyślałabym, że to się tak później zmieni wszystko. [P_A1_7]

Część osób biorących udział w wywiadach grupowych deklarowała, że korzystała z platformy Moodle w celu weryfikacji efektów uczenia się, przygotowując testy lub quizy, a także znała osoby, które jeszcze przed pandemią w szerszym zakresie wykorzystywały narzędzia online w humanistyce lub były propagatorami tego typu metod:

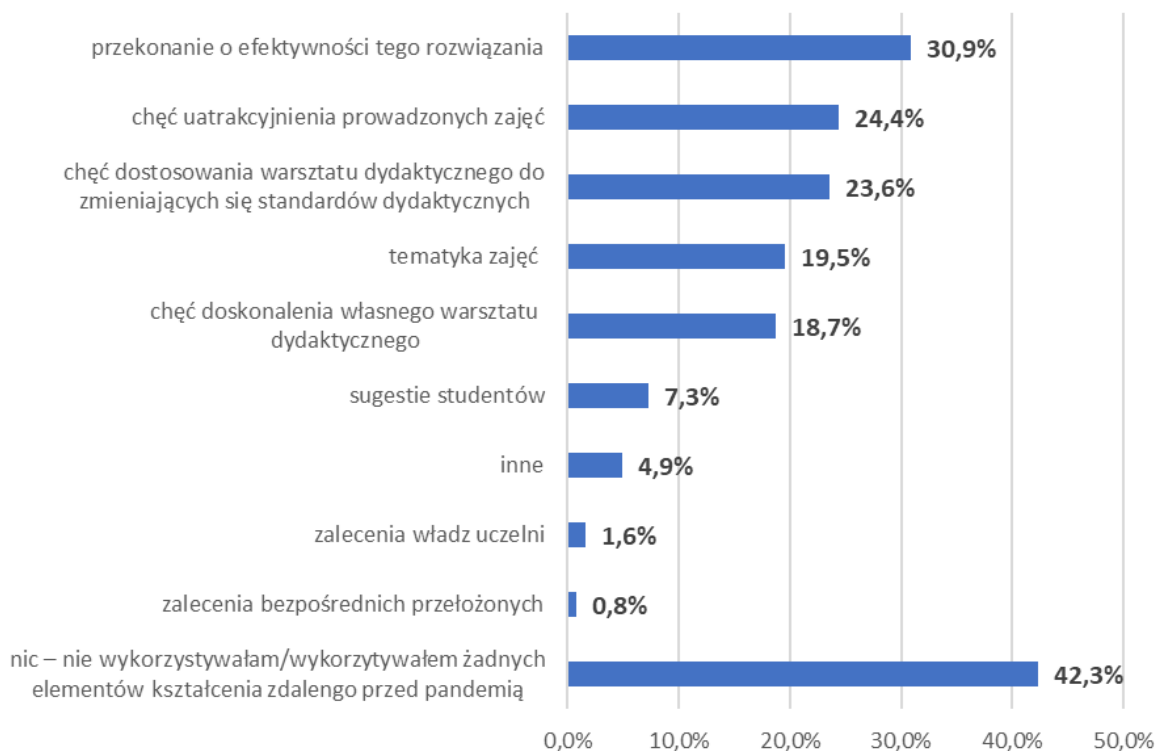
Tak, to się jakoś tak trafiło. Nie wiem, może jakaś taka potrzeba się zrodziła. Ale pamiętam, że szkolenia zaczęły się pojawiać, z takich jeszcze przed pandemią, aplikacji, dla nauczycieli szkolnych, a my tam z koleżanką mogłyśmy sobie oglądać różne oferty tych ośrodków szkoleniowych, doskonalenia dla nauczycieli. I pamiętam, że korzystaliśmy z tych szkoleń i rzeczywiście już wcześniej wprowadziłyśmy takie elementy, aplikacje e-learningowe, quizy... i też ta pierwsza możliwość zetknięcia się z dziennikiem, można było sobie założyć, teraz już to oczywiście wycofali... ale można było obserwować jak oni pracują, sprawdzać, co teraz możemy w Teamsach podglądać, na co oni się bardzo nie zgadzają, wręcz się oburzają, że my mamy tą możliwość obserwowania ich aktywności. Ale rzeczywiście była taka możliwość. [P_A1_2]

Z perspektywy podejmowanej problematyki badawczej istotne było poznanie powodów, które zmotywowały wykładowczynie i wykładowców do wykorzystywania elementów kształcenia zdalnego przed pandemią. Jak pokazują dane przedstawione na wykresie nr 18 oraz jak wynika z ustaleń zaprezentowanych we wcześniejszych fragmentach raportu, najczęściej badanych (42,3%) nie wykorzystywało żadnych elementów kształcenia zdalnego przed pandemią. Uwzględniając głosy tych, którzy przed okresem pandemii posiadali doświadczenia związane z kształceniem zdalnym, można stwierdzić, że dominującą motywacją do wykorzystania elementów edukacji zdalnej stanowiło przekonanie nauczycieli i nauczycielek akademickich, że takie rozwiązanie jest efektywne – taką deklarację sformułowało 30,9% badanych, Mniej więcej co czwarta osoba (24,4%) chciała w ten sposób uatrakcyjnić zajęcia, a podobnie liczna grupa ankietowanych (23,6%) zamierzała w ten sposób dostosować warsztat dydaktyczny do zmieniających się standardów edukacyjnych. Zdaniem jednego na pięciu badanych (19,5%) wybór narzędzi online uzasadniała tematyka zajęć, a 18,7% ankietowanych poprzez takie działania chciało udoskonalić swój warsztat dydaktyczny. Sugestie osób studiujących stanowiły przesłankę dla włączenia w proces dydaktyczny elementów kształcenia zdalnego w przypadku 7,3% wykładowców. Stosunkowo rzadko przyznawano natomiast, że działania te były efektem odgórnych, formalnych dyrektyw: 1,6% badanych przyznało, że otrzymali stosowne zalecenie od władz uczelni, a 0,8% ankietowanych zostało do tego zobligowanych przez bezpośrednich przełożonych. Inne czynniki, niewymienione w kafeterii, wskazało łącznie 4,9% badanych. Deklarowali oni, że stosowali te narzędzia, chcąc ułatwić studiującym kontakt z wykładowcą czy wykładowczynią, przekazanie prac zaliczeniowych, realizowanie zajęć z osobą z niepełnosprawnością.

Można zatem stwierdzić, że najważniejszymi przesłankami dla wykorzystywania elementów kształcenia zdalnego przed pandemią były czynniki związane z potrzebą doskonalenia jakości kształcenia. Przekonanie, że zastosowanie nowych metod i narzędzi podczas zajęć dydaktycznych zwiększy ich efektywność, uatrakcyjni je i unowocześni, to główne powody, dla których wykładowczynie i wykładowcy zdecydowali się na takie działania. Warto podkreślić, że istotną rolę odegrały w tym również ich motywacje związane z potrzebą doskonalenia warsztatu dydaktycznego – świadomość, że należy dostosowywać metody kształcenia do zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Należy zauważyć,



że przed pandemią nauczycielki i nauczyciele akademicy nie mieli poczucia, że ich zwierzchnicy oczekują od nich wykorzystywania w pracy dydaktycznej elementów kształcenia zdalnego.

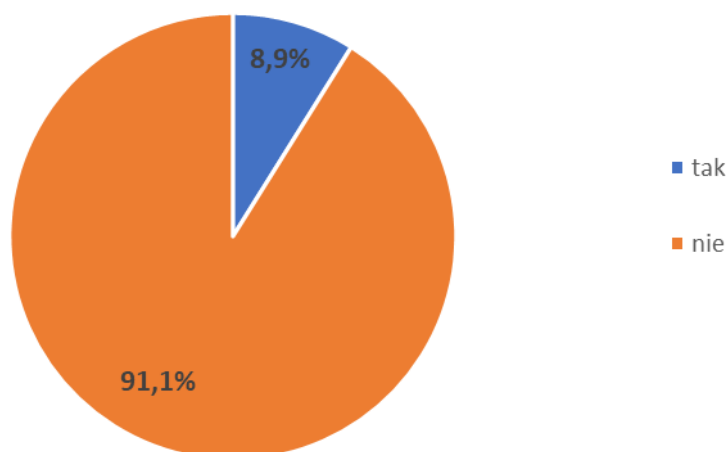


Wykres 18. Motywacje do wykorzystywania elementów kształcenia zdalnego przez kadre akademicką przed pandemią (badanie CAWI)*

* Procent wskazań nie sumuje się do 100, ponieważ respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania i obliczenia własne, N=123.

Na pytanie, czy respondenci prowadzili przed pandemią zajęcia w formie zdalnej, zdecydowana większość (91,1%) odpowiedziała przecząco. Tylko 8,9% uczestników badania (tj. 11 osób) miało doświadczenia z tym związane. Dane przedstawia wykres nr 19.



Wykres 19. Deklaracje dotyczące prowadzenia zajęć w formie zdalnej przez kadre akademicką przed pandemią (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=123.

Uzyskane dane potwierdzają sformułowane wcześniej wnioski dotyczące niewielkiej popularności kształcenia zdalnego przed pandemią, jak również braku doświadczenia kadry akademickiej w zakresie dydaktyki zdalnej. Korespondują z tym dodatkowe informacje, jakich udzielili respondenci: spośród 11 osób deklarujących prowadzenie zajęć w formie zdalnej przed pandemią, trzy zrealizowały jeden taki kurs, zaś doświadczenie ośmiu kolejnych osób zawiera się w liczbie 2–5 przeprowadzonych kursów zdalnych.

Najczęściej wskazywaną platformą do prowadzenia zajęć zdalnych był Moodle, który przed pandemią wykorzystywało 9 osób. Zoom i Skype to komunikatory, z których korzystały po dwie osoby. Pojedyncze wskazania dotyczyły takich platform, jak MS Teams, Facebook, Discord, Click Meeting czy własna strona internetowa. Odpowiednie dane prezentuje tabela nr 10.

Tabela 10. Platformy do prowadzenia zajęć zdalnych wykorzystywane przez kadre akademicką przed pandemią (badanie CAWI)

Platforma	Liczba wskazań
Moodle	9
Zoom	2
Skype	2
MS Teams	1
Facebook	1
Discord	1
Click Meeting	1
własna strona internetowa	1

Źródło: badania i obliczenia własne.

3.3. E-learning na uczelniach wyższych w Polsce w czasie pandemii

3.3.1. Perspektywa organizatorów procesu dydaktycznego

Pandemia spowodowała konieczność wprowadzenia szeregu zmian w procesie kształcenia. Za ich implementację odpowiedzialni byli organizatorzy i organizatorki procesu dydaktycznego, na których spoczywa również obowiązek nadzoru nad prawidłowym przebiegiem kształcenia oraz dbałość o jego jakość. Poznanie ich doświadczeń i opinii związanych z ich pracą w okresie pandemii stanowiło więc jeden z ważniejszych celów prowadzonych badań.

Organizatorów i organizatorki procesu dydaktycznego w pierwszej kolejności zapytano o opinie na temat przepisów regulujących wdrażanie nauczania zdalnego zarówno na poziomie państwowym, jak i uniwersyteckim. Zdecydowana większość respondentów zwracała uwagę na to, że regulacje te były wprowadzane na bieżąco, jako reakcja na zaistniałe potrzeby, przy czym proces ten przebiegał w sposób chaotyczny, co wynikało z dynamiki ogólnej sytuacji pandemicznej. Jeden z badanych wyróżnił dwa etapy formułowania oraz wdrażania regulacji dotyczących kształcenia zdalnego, odpowiadające dwóm pierwszym latom epidemii:

[...] mam wrażenie, że w pierwszym [...] okresie pandemii [...], to działaliśmy trochę na zasadzie wolnej amerykanki. [...] Nie wiedzieliśmy, jak ta pandemia się rozwinie, nie wiadomo, na ile mamy do czynienia z czymś niezwykle poważnym. [...] W gruncie rze-

czy to się też przełożyło na to, że każdy z nas prowadził te zajęcia zgodnie z takimi umiejętnościami i możliwościami, jakie posiadał. Ta druga faza pandemii, ten drugi rok, kiedy pandemia była z nami, spowodowała, że mieliśmy do czynienia z pewnymi rozporządzeniami, które na przykład regulowały, z jakiej platformy należy korzystać, natomiast w tych pierwszych miesiącach mieliśmy zupełną swobodę, co powprowadzało i z perspektywy studentów, i z perspektywy [...] kadry zarządzającej, i z perspektywy pracowników spory chaos. [P_S1_4]

Respondenci zwracali również uwagę na tymczasowość, dużą zmienność i nieprecyzyjność przepisów (zarówno na poziomie akademickim, jak i państwowym) oraz na to, że – zwłaszcza na poziomie ministerialnym – często pojawiały się one z dużym opóźnieniem w stosunku do zmieniających się potrzeb i sytuacji. Jedna z badanych wspomniała także o fikcyjnym, nierealistycznym charakterze niektórych zapisów:

[Komunikaty] regulowały [...] różne kwestie, ale wiele było takich niedomówień, wiele było niejasności i takich sytuacji, gdzie my naprawdę też musieliśmy sobie radzić sami jak to zrealizować, a z kolei te wszystkie takie bardzo mocne, bardzo szczegółowe zapisy o tym, jak powinniśmy postępować właśnie, jeżeli chodzi o radzenie sobie z [...] zagrożeniem epidemiologicznym, one często, moim zdaniem, były nierealistyczne albo były po prostu określone po to, żeby były w [...] papierach, a nie odnosiły się do rzeczywistości. [P_S2_3]

Tylko jedna z osób biorących udział w badaniu wyraziła generalnie pozytywną opinię na temat charakteru i upowszechniania prawnych regulacji związanych z kształceniem zdalnym. Kolejna podkreśliła, że w reprezentowanym przez nią ośrodku sprawne, szybkie i stosunkowo precyzyjne formułowanie tego typu przepisów było motywowane zbliżającą się wizytacją zespołu oceniającego Polskiej Komisji Akredytacyjnej.

Kolejne pytanie dotyczyło oceny efektywności i przydatności narzędzi wykorzystywanych w procesie zdalnego kształcenia. Uczestniczki i uczestnicy badania komentowali głównie funkcjonalności platform MS Teams oraz Moodle. Pojawiło się kilka głosów związanych z platformą Discord, wykorzystywaną przez niektóre osoby w pierwszym okresie pandemii. Pojedyncze wypowiedzi dotyczyły funkcjonalności mediów społecznościowych (Facebook, Instagram) oraz innych platform służących do komunikacji (Zoom) oraz przygotowania testów (formularze Google, Testportal, ClickMeeting).

W opinii wszystkich respondentów MS Teams jest narzędziem przydatnym i efektywnym. Ocena możliwości platformy Moodle, szczególnie w konfrontacji z funkcjonalnościami MS Teams, nie jest już tak jednoznaczna. Osoby biorące udział w badaniu zwracały uwagę na mieszane opinie pracowniczek i pracowników korzystających z tego narzędzia:

Moodle miał, zdaje się, bardzo średnie opinie, jeśli chodzi o pracowników, chociaż znam też takich, którzy byli zadowoleni z tej formy. [P_S1_4]

Moodle [...] zostało też na uczelni i z tego, co wiem, korzystali też z niego nauczyciele na zleceniu i nie byli z tego zadowoleni. [P_S2_1]

Moodle ma według mnie dużo mniej funkcjonalności niż Teams. [P_S2_2]

Indagowani akcentowali w swoich wypowiedziach zmienność sytuacji: o ile w pierwszych miesiącach pandemii w użyciu było wiele różnych narzędzi, co –

zdaniem niektórych badanych – prowadziło do chaosu, o tyle późniejsze regulacje doprowadziły do uporządkowania w zakresie stosowanych narzędzi:

[...] na początku okazało się, że część zajęć mamy na jednej platformie, część na drugiej. Jak chcieliśmy przenieść wszystko na jedną, to studenci pisali, że oni mają już prawie wszystko na innej platformie i czy my możemy przenieść te zajęcia, więc był chaos bardzo duży, a wskazanie dwóch konkretnych platform [...] spowodowało, że jest mniej [...] chaosu. [P_S1_2]

Organizatorzy i organizatorki procesu dydaktycznego dostrzegają również ewolucję narzędzi stosowanych w kształceniu zdalnym w czasie pandemii, a także użyteczność mediów społecznościowych w podtrzymywaniu kontaktów z osobami studiującymi. Reprezentatywna dla przyjętej przez nich perspektywy jest wypowiedź jednej z respondentek:

[...] Teams [...] się też rozwija i też pamiętamy, że dochodziły [...] kolejne funkcje. Zresztą to też na monity jakieś nauczycieli, bo pojawiały się jakieś kolejne potrzeby i one były też dość szybko realizowane. [...] Teams oceniam pozytywnie z tego względu, że daje [...] poprzez ten jeden kontakt bardzo dużo różnych możliwości, czyli że na tej jednej platformie mamy i możliwość spotkania wideo, i mamy możliwość napisania informacji na czacie, jest możliwość skorzystania z aplikacji, bo jest tam też bardzo dużo tych aplikacji, jest połączenie z Google [...]. [...] zachęcaliśmy i podawaliśmy studentom całe strony [...], gdzie na przykład są podcasty, czyli [...] krótkie fragmenty czy filmowe, czy jakieś informacyjne dotyczące jakiegoś problemu i tutaj baza takich stron, na których mamy dostęp do materiału autentycznego i w odniesieniu do różnych sprawności językowych, jak najbardziej było to też korzystne. Korzystaliśmy z tych wszystkich formularzy Google [...]. My mniej korzystaliśmy właśnie z poczty elektronicznej, chociaż studenci oczywiście [...] mają taką możliwość, ona służy nam do innych celów, a właśnie przetruciliśmy kontakt tutaj, no i nasz fanpage na Facebooku też był bardzo ważnym źródłem kontaktu, przekazywania informacji [...]. [P_S2_3]

Uczestnicy badania pozytywnie oceniają różnorodność funkcji oferowanych przez dostępne im narzędzia służące realizacji kształcenia zdalnego. Tylko jedna z respondentek wspominała w tym kontekście o problemie przesylenia technologicznymi możliwościami.

Kolejne dwa pytania wiązały się z zaangażowaniem kadry akademickiej we wdrażanie e-learningu oraz oceną jej stosunku do różnych form kształcenia na odległość. Respondenci zwracali uwagę na zróżnicowane – a niekiedy także zmienne w czasie – postawy pracowniczek i pracowników w tym względzie. W wielu wypowiedziach pojawił się wątek współmyślenia, współpracy, solidarności i wzajemnej pomocy nauczycielek i nauczycieli akademickich w zdobywaniu umiejętności kształcenia na odległość, szczególnie w pierwszych miesiącach pandemii:

[...] w okresie w którym to wszystko się działo, rzeczywiście obserwowałam taką solidarność nauczycielską, bardzo sobie koleżanki i koledzy pomagali, wymieniali się informacjami, jak organizować egzaminy, jak korzystać z opcji zadań, jak prowadzić/korzystać z tablic czy prezentacji. Jak Teams się modyfikował, to też była taka współpraca [...]. [P_S2_1]

[...] chcieli jak najlepiej [...] funkcjonować i też dopytywali kolegów, koleżanek, nie zawsze mogli brać udziału w szkoleniach, które są oferowane. [P_S1_5]

Robiliśmy sobie spotkania i sami się szkoliliśmy, na przykład ktoś z nas musiało przeprowadzić wykład dla pozostałych i mówiliśmy „wiesz co, nie widać tego”. [...] nie było takich szkoleń eksperckich, a myśmy się metodą prób i błędów naprawę tego uczyli. [P_S2_4]

Większość respondentów mówi o grupach osób w różnym stopniu i z różnych powodów zaangażowanych we wdrażanie e-learningu. Obok pasjonatów i innowatorów pojawiają się zarówno osoby traktujące kształcenie zdalne jako przykrą konieczność, jak i nauczycielki i nauczyciele, dla których forma ta jest korzystna ze względów ekonomicznych lub organizacyjnych:

[...] mamy pewną grupę, która z przyczyn formalnych, czyli na przykład odległość, mówię o pracowniku z Lublina czy pracowniku z Warszawy, którzy ekonomicznie i rozsądnie podejmują decyzję, że nie będą tracili czasu, energii i pieniędzy, żeby przemieścić się tylko po to, żeby dwa dni prowadzić zajęcia, nie muszą płacić noclegu, więc [...] jest to dla nich sytuacja idealna. Są też tacy właśnie, którzy zupełnie byli sceptyczni, przypuszczam, że nie brali tego zajęcia pod uwagę, kiedy się ono pojawiło, nie wyobrażają sobie już teraz powrotu na uczelnię, robią to rzadko i bardzo niechętnie. Jest taka grupa, która może pracować tak i tak, i nie robi jej to większej różnicy [...] pokochali to, bo to jest wygodne. Ta pasja wynika z wygody. [P_S1_3]

[...] niektórzy traktowali to jak dopust Boży i jak tylko pojawiła się możliwość wrócenia na uczelnię, to wrócili z wielką chęcią. [P_S1_2]

Część organizatorów dydaktyki wyraziła wątpliwości dotyczące tego, czy rzeczywiście e-learning jest wykorzystywany przez kadre akademicką we właściwy sposób. Problem ten wiąże się z ograniczoną aktywnością nauczycielek i nauczycieli akademickich w zakresie dokształcania się w obszarze funkcjonalności oferowanych przez stosowane narzędzia lub poszukiwania nowych rozwiązań:

Czy my w ogóle potrafimy korzystać z e-learningu? Mam spore wątpliwości. [P_S1_4]

Jeśli chodzi o kadre, to już jak nauczyła się obsługi Teamsa, to ona już przy tym Teamsie została, ale też mogę dodać, że według mnie bardzo niewiele osób wykorzystywało szersze funkcjonalności niż te podstawowe, czyli na przykład zeszyt zajęć, który no nie jest jakiś tam strasznie wyrafinowany, ale z mojej katedry, która liczy osób kilkanaście, [...] według mnie na zeszycie zajęć pracowały maksymalnie trzy, a nie wiem czy nie tylko ja. [P_S2_2]

Respondenci zauważają większą łatwość nauczycielek i nauczycieli akademickich w przenoszeniu w przestrzeń online zajęć wykładowych niż konwersatoryjnych. W ich wypowiedziach pojawia się też wątek zajęć praktycznych i terenowych, wyjątkowo trudnych do poprowadzenia w formule zdalnej:

oczywiście ćwiczenia bardzo trudno prowadzi się online [...]. Wykłady są lubiane, jeżeli chodzi o formułę online. [...] Na pewno też seminaria na końcowym etapie, mimo że jest tutaj wskazanie, aby te zajęcia właśnie były kontaktowe, ale widać, że [...] sprawdzałyby się czy [...] sprawdzają się właśnie w tej formule [...] z tego względu, że pod koniec seminarzyści nie tyle potrzebują zajęć co indywidualnych konsultacji. [...] zajęcia praktyczne prowadzone na przykład przez osoby z zewnątrz. Tutaj odmówiły prowadzenia online. Po części rozumiem, no bo opierało się to na kontakcie z przedmiotem, [...] gdzie detale mają znaczenie [...]. Więc tego typu zajęcia się nie sprawdziły i się nie odbyły nawet w [...] formule online. Trzeba było później szukać zastępstw. [P_S1_2]

[...] wykłady, ćwiczenia, tego typu działania mają formę tradycyjną, wydaje się, że one starają się odwzorowywać i naśladować bardzo mocno te metody, które są stosowane na co dzień. Rzadko kiedy widzę tutaj jakieś bardzo duże innowacje, choć o nich słyszę [...]. [P_S1_3]

Badane osoby zostały poproszone o określenie, w jaki sposób wdrożenie e-learningu zmieniło procedury regulujące proces dydaktyczny, a także o ocenę, czy zmiany te spowodowały wydłużenie jakichś procesów lub ogólny wzrost biurokracji.

Zdecydowana większość respondentów uważa, że sytuacja pandemiczna doprowadziła do zmian lub modyfikacji niektórych procedur regulujących proces kształcenia, w tym procedur związanych z dyplomowaniem. Ocena tego, na ile zmiany te spowodowały wzrost biurokracji, nie jest jednak jednoznaczna – niektórzy twierdzą, że wdrożenie e-learningu nie spowodowało wzrostu biurokracji, podczas gdy inni uważają, że – zwłaszcza w pierwszych miesiącach funkcjonowania kształcenia zdalnego – można było zaobserwować taką tendencję:

[...] sytuacja pandemiczna spowodowała wzrost biurokracji i przede wszystkim jakiegos takiego rodzaju kontrolingu. Tak, jakbyśmy trochę przestali sobie ufać, jak te zajęcia prowadzimy, jak one są prowadzone. [P_S1_4]

Jedna z pytanych zwraca uwagę na to, że wzrost biurokracji i kontrolingu jest wynikiem nie tylko sytuacji pandemicznej, lecz także ogólnych przemian w organizacji uniwersytetu:

Wzrost biurokracji jest czymś, czego doświadczamy bardzo mocno. [...] i myślę, czy rzeczywiście dlatego, że powstał e-learning – nie, chyba. Chyba dlatego, że uczelnia staje się taką instytucją, która przypomina organizmy korporacyjne oparte właśnie na [...] raportowaniu, na delegowaniu, na audytowaniu [...]. To jest związane po prostu z tym, że przekształcamy się [...] z takiej organizacji, która miała luźniejszą strukturę, w taką, którą biurokracja bardzo mocno bierze pod swoje skrzydła. [P_S1_1]

Większość indagowanych nie uważa, by zmiany w organizacji kształcenia spowodowane przez sytuację pandemiczną wydłużyły jakiegokolwiek procesy. Wręcz przeciwnie, mówią oni o pewnych usprawnieniach, co ilustrują następujące wypowiedzi:

Wprowadzenie e-learningu otworzyło też wrota do uproszczenia administracji. Do tej pory trzeba było dostarczać dokumenty osobiście z podpisami, a teraz okazało się, że można pewne rzeczy zrobić zdalnie, więc tutaj też na administrację niezwiązaną z dydaktyką pozytywnie zadziałał sam fakt przejścia na e-learning. [P_S1_2]

Zbieranie dokumentacji, wydruków, pod kątem papierologii może jest to korzystne i z perspektywy formalnej i mechanicznej to pewne rzeczy ułatwiło i usprawniło. [P_S1_3]

Tylko jeden z respondentów wyraził zdecydowaną opinię na temat tego, że wdrożenie kształcenia zdalnego wydłużyło niektóre procesy, w szczególności te związane z przygotowaniem zajęć oraz przeprowadzeniem różnych form zaliczeń.

Osoby biorące udział w wywiadach wskazywały szereg obszarów, w których – ich zdaniem – w czasie kształcenia zdalnego znacznie trudniej było osiągnąć zakładane efekty uczenia się, w tym: studenckie praktyki, zajęcia z zakresu

logopedii, wymagające kontaktu z pacjentami oraz zajęcia z praktycznej nauki specjalistycznych języków obcych. Jak podsumowuje jedna z badanych:

Myśmy osiągnęli efekty uczenia się, [...] które mamy założone, tylko ja zawsze zakładam, że to, co jest w sylabusach i gdzie coś tam sobie w głowie układamy, to jest jakiś plan minimum, który każdy ma osiągnąć, ale jestem przekonana – i to mówię na podstawie przede wszystkim swojego doświadczenia dydaktycznego – że gdyby ci studenci [...] pracowali stacjonarnie, to mieliby wyższe efekty. [P_S2_3]

Wszyscy respondenci przyznali, że jednym z problemów związanych z weryfikacją efektów uczenia się jest niemiernodajność wyników osiąganych przez osoby studiujące w czasie zaliczeń i egzaminów odbywających się w formule online. Na zdecydowanej większości kierunków studiów odnotowano znacznie wyższe oceny z egzaminów i zaliczeń niż przed pandemią i po powrocie do kształcenia kontaktowego. W wielu wypowiedziach pojawiły się spekulacje na temat tego, że oceny te zostały uzyskane w nieuczciwy sposób, np.:

Korzystali [studenci] też z tej możliwości, jesteśmy [...] tutaj pewni, [...] po prostu ściągania czy korzystania z innych materiałów, bo oceny z egzaminów były dobre, chociaż my stosowaliśmy też różne techniki i Google Forms, i właśnie jakieś testy, ale tu się nie da uniknąć, że pojawi się [...] przepisywanie. Oceny z egzaminów i z zaliczeń były dużo wyższe, a później, jak wrócili w październiku, [...] to nasze zderzenie z ich kompetencjami było inne. [P_S2_3]

Nie mam pewności nigdy czy, no, widziałam. [...] nie można złapać kogoś, można podejrzewać, można widzieć, że ktoś ściągą, ale [...] nie ma tego kluczowego złapania za rękę, więc dopóki ja nie udowodnię studentowi, że ściągą, to muszę mu ustawić wyższą cenę, chociaż wiem, że [...] nie jest uczciwie zdobyta [...]. [P_S1_2]

Pojawiły się jednak również głosy, że za zawyżone wyniki testów czy egzaminów przeprowadzonych online odpowiadają sami nauczyciele i nauczycielki, niepotrafiący w odpowiedni sposób dobrać metod weryfikacji efektów uczenia się do sytuacji zdalnego zaliczania zajęć:

Wydaje mi się, że zdalne kształcenie bardzo mocno spłaszczą [...] możliwości weryfikacyjne z perspektywy prowadzących [...]. Poprzez ich [...] niepełnosprawność pewną w [...] znaczeniu [...] narzędziowym i właśnie kontaktów, utrudnia to możliwość oceny, daje zbyt dużo możliwości do tego, aby studenci korzystali z pomocy przenajróżniejszych, w efekcie czego osiągnęli bardzo wysokie wyniki. [P_S1_3]

[...] jeśli chodzi o weryfikację, naprawdę te narzędzia internetowe nam nie przeszkadzają. Dlaczego? Bo [...] jeżeli weryfikacja [...] w ten sposób przebiega, że mamy zrobić projekt grupowy, to wręcz te możliwości technologiczne, które mamy, tylko temu sprzyjają. [...] jeśli chodzi o egzaminy pisemne, różnego rodzaju testy [...] wszystko zależy od tego, ile czasu prowadzący na ten test przeznaczają [...] Od nas wymaga się [...] sensownego przygotowania tego testu. To jest duże wyzwanie, [...] pamiętając o tych zagrożeniach, które mogą wiązać się z wykorzystywaniem [...] komputera [...], jak skonstruować ten test, żeby on był rzeczywiście miarodajny? [P_S1_1]

Wśród podstawowych problemów związanych z przeniesieniem wykładów w przestrzeń online respondenci wymieniają brak interakcji z odbiorcami:

Na pewno trudno jest o interakcyjność. Ona nie jest niemożliwa, ale bardzo zależna jest od grupy [...]. [P_S1_1]

Jedyny mankament jest taki, że na wykładzie jednak też trochę interakcji wprowadzamy. Widzimy, czy ten student reaguje, czy są treści zrozumiałe, więc pracownicy [...] mówią do pustego ekranu. No bo na wykładzie nikt się już na kamerę nie uruchamia. [P_S1_5]

Równocześnie jednak badani dostrzegają możliwości, jakie oferują platformy przeznaczone do kształcenia zdalnego, przede wszystkim w zakresie korzystania z multimediów (prezentacji, linków itp.) i zamieszczania (np. w zespołach MS Teams) różnych materiałów dla osób studiujących (np. plików pdf z prezentacjami z wykładów, dodatkowych źródeł itp.). Główne zmiany w prowadzeniu wykładów spowodowane przejściem na kształcenie zdalne respondenci widzą zatem w dwóch obszarach: poszukiwania sposobów na poradzenie sobie z problemem braku interakcji oraz wypracowania efektywnych metod korzystania z funkcjonalności narzędzi służących do kształcenia online:

Staram się je uatrakcyjnić, no ale to też nie może być jednostronne. Bo [...] można performans zrobić, no ale jeżeli się nie widzi odbioru, to... [...] po prostu są takie ograniczenia, których się nie da przeskoczyć. [P_S1_2]

[...] do wykładu na dany temat przesyłałam na Teamsie porcje na przykład opracowań w pdf [...] to nie przychodziło mi to do głowy przed nauczaniem zdalnym. [P_S2_2]

Pojawiły się również głosy, że wykłady realizowane w formule zdalnej mogą być bardziej efektywne niż zajęcia stacjonarne:

Część tych zajęć była nawet całkiem lepsza, dlatego że nie wszystkie nasze sale były wyposażone w rozmaite technologiczne sprzęty, które pozwalały wyświetlać fragmenty filmów, pokazywać zdjęcia i tak dalej [...], a w momencie, kiedy robiliśmy to z komputera, to w zasadzie nie było z tym żadnego problemu. [P_S1_4]

Podkreślano też, że wiele zależy od predyspozycji oraz postawy wykładowcy. Jak podsumowuje jedna z respondentek:

Wykłady online... [...] na początku myślałam, że są mniej skuteczne..., ale teraz nie. Na wykładach stacjonarnych studenci fizycznie są..., ale ich uwaga jest zupełnie gdzie indziej. Myślałam, że takie zajęcia online są stracone dla studentów, ale teraz myślę, że nie tyle forma, co umiejętność angażowania studentów jest decydująca. [P_S2_4]

W kwestii stopnia i sposobów wsparcia społeczności akademickiej w realizacji kształcenia na odległość opinie respondentów różnią się w zależności od reprezentowanego przez nich ośrodka: o ile respondenci z Uniwersytetu Śląskiego mówią o różnych formach pomocy ze strony uczelni, o tyle pracownicy Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego częściej sygnalizują, że w procesie przechodzenia na e-learning zostali pozostawieni sami sobie, co spowodowało, że wypracowali różne techniki samopomocy:

[...] to bardziej były nasze, właśnie nauczycieli akademickich czy kierowników działania, gdzie my staraliśmy się po prostu, tak powiem kolokwialnie, ogarnąć tę sytuację, czyli pomóc [...] studentom. Takich systemowych, dobrych rozwiązań to nie było i to wsparcie dla nas było naprawdę nieduże [...], mam na myśli [...] naszą instytucję [...]. [P_S2_3]

nie widziałam [...] żadnych działań uczelni, które by później nas w tym względzie wspierały. [...] na pewno na początku były wysyłane takie maile, gdzie można było dołączyć, ale wydaje mi się, że to była taka inicjatywa oddolna, tych pracowników, którzy w skali uczelni [...] zawsze się tam jakoś bardziej aktywizują. [P_S2_1]

Wśród dostępnych form wsparcia jedna z pracowniczek Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego wymienia poradnię zdrowia psychicznego, a także wsparcie lokalowe i sprzętowe, głównie podczas organizacji egzaminów dyplomowych.

Badani związani z Uniwersytetem Śląskim mówią o takich formach wsparcia, jak możliwość pozyskania sprzętu niezbędnego do prowadzenia zajęć w formie on-line, pomoc ze strony uczelnianych informatyków, wsparcie lokalowe dla kadry akademickiej i osób studiujących, a także liczne szkolenia organizowane przez Uniwersytet. Ogólna ocena tych działań jest pozytywna, na co wskazują m.in. następujące komentarze:

Wsparcie uczelni jest jak najbardziej. Tutaj widoczne na każdym etapie. Świadczą o tym właśnie organizowane tutoriale czy szkolenia, które były regularnie. [...] oferta była tak bogata, że każdy, kto chciał, z tego skorzystał, czy to w formie zorganizowanej na żywo, czy po prostu, korzystając z filmów czy instrukcji zamieszczonej na stronie. [...] zawsze też do działu informatycznego się mógł zwrócić o pomoc. [...], więc jak najbardziej pozytywnie tutaj te działania oceniam ze strony uczelni. [P_S1_5]

Pracownikom organizowaliśmy szkolenia, każdy mógł wziąć w nich udział, jeśli były jakieś problemy ze sprzętem – też oferowaliśmy, może nie były to najnowocześniejsze komputery, ale w gruncie rzeczy nie było z tym problemu. Jeśli ktoś miał ze studentów problemy lokalowe, to też przecież zwracaliśmy się do nich z [...] propozycją możliwości pojawiania się na uczelni i udostępniania. Tutaj akurat oceniam [...] naszą aktywność i kreatywność dosyć wysoko. [P_S1_4]

Wśród respondentów z Uniwersytetu Śląskiego pojawiły się jednak także głosy, że wsparcie (np. techniczne, sprzętowe) przychodziło za późno lub było niewystarczające:

Był moment, w którym [...] można było skorzystać, złożyć zamówienie na sprzęt [...] okazało się, że nie było aż takiego chyba dużego zapotrzebowania, bo [...] wiele osób, zanim uczelnia taką propozycję złożyła [...], samodzielnie postarało się [...] o potrzebny sprzęt. [P_S1_1]

[...] nie ma w ogóle jakiegokolwiek informacji, jaki dział techniczny nam pomoże w razie jakiegoś problemu, czy dział informatyczny czy informatyk wydziałowy, czy ktoś od USOS, a do tej pory nie wiadomo, kto się tym zajmuje. [P_S1_2]

Spytani o potrzeby związane z kształceniem zdalnym, respondenci odpowiadali w zróżnicowany sposób, aczkolwiek bardzo krótko.

Stosunkowo najczęściej odpowiedzi wskazywało na potrzeby sprzętowe. Wspomniano, że na początku, tuż po wybuchu pandemii, dostępny był większy pakiet komputerów, jednak nie wszyscy otrzymali taką pomoc.

Jedna osoba wspomniała o problemach lokalowych:

[...] o ile jesteśmy w stanie zapewnić pracownikom sprzęt komputerowy, to nie jesteśmy w stanie im zapewnić dodatkowego pokoju. Znaczący, możemy ich zaprosić oczywiście na uniwersytet, i część z tego skorzystała, natomiast to czasami rodziło kłopoty. [P_S1_4]

Dwie respondentki mówiły o potrzebie takiego przeformułowania metodyki, które uwzględniałoby specyfikę nauczania zdalnego, a także umiejętność utrzymania kontaktu w procesie kształcenia on-line. Jedna z nich wspomniała przy

tym o potrzebie zróżnicowania efektów uczenia się w zależności od tego, czy kształcenie odbywa się w formie stacjonarnej czy zdalnej.

Jeden rozmówca zwrócił uwagę na brak odgórnej regulacji dotyczącej włączania kamer przez studentów, która to regulacja byłaby, jego zdaniem, potrzebna. Inny respondent wspomniał o potrzebie zorganizowania warsztatów z emisji głosu zdalnego.

Zapytani o sposoby podnoszenia swoich kwalifikacji i umiejętności w zakresie kształcenia zdalnego, superwizorzy wskazywali zasadniczo dwa z nich. Pierwszy to organizowane przez pracodawcę szkolenia i kursy – te wypowiedzi dotyczą głównie nauczycieli z UŚ – np.:

Korzystając z oferty naszego działu HR, który oferuje nam rozmaite szkolenia i część z nich, zwłaszcza w tej pierwszej fazie była właśnie skoncentrowana na doskonaleniu albo na rozwijaniu, albo na zapoznaniu nas w ogóle z tymi możliwościami, które daje e-learning. [P_S1_4]

Drugi sposób podnoszenia umiejętności w zakresie kształcenia zdalnego to często wskazywana samopomoc koleżeńska i nauka przez praktyczne działanie (samodzielnie oraz przy wsparciu koleżanek i kolegów nauczycieli akademickich).

Zapytani o wyzwania, z jakimi mierzą się nauczycielki i nauczyciele akademicy w związku z realizacją zajęć zdalnych, respondenci w zdecydowanej większości wskazywali na dwa obszary. Pierwszym z nich są kwestie techniczne. Najczęściej wspomniano o braku umiejętności obsługi różnych programów bądź o niedostępności tychże, szczególnie w początkowym etapie pandemii. Mówiono też o braku kamer w sklepach (również na początku pandemii). Problemy sprzętowe dostrzegano zarówno po stronie prowadzących zajęcia, jak i osób studiujących. Jest to zresztą problem nierozwiązany do dziś:

Zdarza się, że egzamin jest, studenci kontaktują się jak ja dzisiaj z tobą, że widzimy się przez jeden sprzęt, a słyszymy przez inny, więc [...] sprzęt dalej odgrywa tutaj rolę. [P_S1_2]

Inną kwestią techniczną podnoszoną kilkakrotnie były problemy z łączem internetowym, które uznawano za szczególnie dotkliwe zwłaszcza w takich sytuacjach, jak egzamin, rozmowa kwalifikacyjna na studia, uroczysta inauguracja itp. Zwracano też uwagę na większe problemy techniczne dotyczące osób starszych, trudniej uczących się, a mniej obeznanymi w nowych technologiach:

[...] też sam doszukałem niektórych, po prostu, gdzie kliknąć, co kliknąć, korzystali też z pomocy, wiadomo, rodziny [...] były też funkcje w systemie, że nie byliśmy w stanie tego rozwikłać, ani działały techniczne, po prostu komputery mają swoje blokady, no i, nie wiem, różnego rodzaju dostępy do kamery, raz działa, raz nie działa. [P_S1_5]

Drugim identyfikowanym przez większość rozmówców wyzwaniem był brak zaangażowania ze strony osób studiujących. Najczęściej wspomniano tu o niewłączaniu kamery w czasie zajęć, braku pewności, czy uczestnicy spotkań rzeczywiście są „po drugiej stronie ekranu”. Jeden z respondentów zwrócił jednak uwagę na złożoność tej kwestii:

Dostrzegam jakby taką ambiwalencję związaną z możliwościami albo z tym obowiązkiem włączania kamer [...] nie wszyscy mamy takie możliwości lokalowe, nie wszyscy mamy możliwości internetowe, czasami się też zdarzało, że ta sieć przy takiej dużej

grupie, gdzie pewnie każdy by włączył tę kamerę, mogłaby generować pewne kłopoty. [P_S1_4]

Wśród innych wyzwań wymieniano problemy lokalowe i posiadanie dzieci w wieku niesprzyjającym odbywaniu zajęć z domu. Na interesującą rzecz zwrócił uwagę jeden z respondentów, spytany o to, jakie teraz problemy zgłaszają mu pracownicy:

[...] poza takim startowym [...] pierwszym rokiem, to już potem dyskusji na ten temat za bardzo nie ma. Wszyscy się wdroyli i wydaje się, że się rozsiedli w tym i teraz myślę, że istnieje obawa o to, że to zostanie uznane za ich niekompetencję już [...] tak jakby ktoś się przyznał do tego, że nie potrafi jednak nauczać w ogóle. [P_S1_3]

Jako problem i wyzwanie respondenci zidentyfikowali także sprawiedliwe i rzetelne ocenianie wyników osiągniętych w ramach kształcenia zdalnego. Najczęściej zwracali uwagę na problemy z wiarygodnością egzaminów pisemnych, kiedy nie ma możliwości sprawdzenia samodzielności wypełniania testów, a czytanie kilkudziesięciu sprawdzianów napisanych prawie tak samo utwierdza w przekonaniu, że osoby studiujące kontaktują się ze sobą, zdając egzamin. Zauważano jednak, że egzaminator(ka), nie będąc w stanie tego udowodnić, musi wpisać wszystkim pozytywne oceny. Mniej problemów dostrzegano przy egzaminach ustnych, również i tutaj pojawiały się jednak historie dotyczące efektywnych i efektywnych sposobów wspierania się różnymi pomocami, np.:

[...] nawet egzaminy ustne, ostatnio miałem takowy zdalnie, też już z kamerami, niewiele pomagały, bo przecież ja mogę odpowiadać i czytać sobie z kartki albo [...] mieć drugi monitor, to już jedna pani zdradziła go gałkami ocznymi, dosyć mocno sugerowały, że ona czyta, po prostu. [P_S1_3]

Na tle wypowiedzi większości wyróżnia się przekonanie wyrażone przez dwie osoby. Jedna z badanych stwierdziła:

Jestem przekonana, że jeśli chodzi o weryfikację, to narzędzia internetowe nam nie przeszkadzają. [P_S1_1]

Można w tym miejscu przywołać też wypowiedź innej respondentki dotyczącą odpowiedzi ustnej:

[...] Myśmymy [nauczyciele] też się czegoś nauczyli. Nie zadajemy pytań wprost, albo jak już widzimy, że odpowiedź jest podejrzana, ułożona dokładnie w takiej kolejności jak prezentacja udostępniona w moim przypadku [...], więc zadaję pytania pomocnicze na myślenie, które przeskakują trochę w slajdach. No ale dalej jest to zabawa w kotka i myszkę, bardzo niekomfortowa dla mnie. [P_S1_2]

Wśród wypowiedzi respondentów znaleźć można zrozumienie dla trudnego położenia osób studiujących:

[...] studenci [...], którzy samodzielnie chcieli sprawdzać swoją wiedzę, ale wychodzili na tym gorzej, no bo po prostu osoba, która sięgnęła, miała wyższą ocenę. Sami to potem deklarowali, czuli się tacy rozżaleni, że ta osoba dostaje nawet stypendium, a ta, która miała zawsze dobre wyniki i pracowała rzetelnie, na stypendium nie zatapała się [...]. [P_S1_5]

Najczęściej wymienianym przez indagowanych pozytywnym aspektem kształcenia na odległość była łatwość godzenia niedyspozycji zdrowotnych lub innych

obowiązków służbowych (takich jak udział w konferencji, spotkanie służbowe) z prowadzeniem dydaktyki. Rozmówcy doceniali możliwość prowadzenia w takich sytuacjach zajęć w czasie rzeczywistym w formule zdalnej, bez konieczności przenoszenia ich. Przy czym, na co zwróciła uwagę jedna z pytanych:

Moim zdaniem powinien być taki jasny regulamin, który by mówił, kiedy na taką formę zdalną można wyrazić zgodę, a jeśli chodzi o procenty, to założmy, że jak ćwiczenia odbywają się raz w tygodniu, to 10% z nich może odbyć się w postaci zdalnej z uzasadnionych powodów. Ja oczekiwałabym takich przepisów. Bo wtedy ja nie byłabym w takiej sytuacji nacisku studenta, żeby miał powiedziane, w jakich sytuacjach może coś takiego mieć miejsce. [P_S2_1]

Z wątkiem tym łączą się też pojedyncze głosy, wskazujące na bardziej efektywną organizację dydaktyki, co oznacza lepiej ułożony harmonogram zajęć, np. bez okienek spowodowanych brakiem sal w danym czasie.

Przywołane kwestie ilustrują werbalizowane w innych miejscach pozytywne aspekty kształcenia na odległość, jakimi są zmniejszenie nakładów finansowych (przede wszystkim związanych z dojazdami) oraz oszczędność czasu. W kilku wypowiedziach wspomniano o „łatwości” (w rozumieniu wygody) prowadzenia zajęć zdalnych. Jednocześnie zwracano uwagę na różne nadużycia w tym zakresie:

[...] Niektórzy zaczęli wykorzystywać tę zdalność. Inaczej. Wybierają formułę zdalną nie dlatego, że jest akurat najlepsza w danym wypadku z punktu widzenia dydaktycznego czy komfortu studentów, ale właśnie komfortu własnego. [P_S1_2]

Z perspektywy pracownika jeszcze bym podkreślił tę wygodę, a z drugiej strony – i to aspekt, którego jeszcze nie poruszyłem, ale warto go powiedzieć – że kształcenie [zdalne] jest asumptem do tego, żeby uznać przedmiot za słabiej prowadzony, bo jest zdalny. I jest to wyrażane wielokrotnie i literalnie i nie tylko ja się z tym spotykam. „Prowadzę zdalnie, to przecież nie wszystko tam można zrobić” – [...] to jest pozwolenie na byle-jakość prowadzenia, wy tłumaczeniem jest forma, która jest niedoskonała zawsze i nie pozwala na takie same efekty, ale, tak jak mówię, to jest raczej wytłumaczenie. To są pozytywne rzeczy z perspektywy pracownika też, no bo pracownik ma wytłumaczenie, z perspektywy zarządzającego negatywne, oczywiście, z perspektywy studenta negatywne, oczywiście. [P_S1_3]

Respondenci pozytywnie wypowiadali się również o zdalnej pracy indywidualnej z osobą studiującą lub z małymi grupami (np. seminaryjnymi), widząc w takiej formie m.in. możliwość sprawniejszej wymiany myśli (np. poprzez czat) czy porządkowania ich. Wspominano też o prostszym i szybszym doraźnym kontakcie czy to ze studium, czy z innymi pracowniczkami i pracownikami – to również refleksja respondentki, która swoją myśl rozwinęła do obserwacji o wielorakich korzyściach płynących z korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych, dostrzeganych przez nauczycielki i nauczycieli akademickich:

Nauczyliśmy się wykorzystywać jeszcze więcej tych możliwości, jakie daje nam technologia informacyjno-komunikacyjna, czyli nawet ci, którzy wcześniej nie korzystali, to takie rzeczy jak podcasty, filmiki, tedy, aplikacje językowe pojawiają się dużo częściej i widzę, że teraz właściwie na każdym zajęciach jest włączony rzutnik [...] – i dalej – kolejne aplikacje, które wykorzystywaliśmy do oceniania, ale je można też w innych celach, czyli na przykład Google Forms, zobaczyły też nauczycielki, jak szybko można na przykład testować w ten sposób i wykorzystywać to też w nauce języka obcego. [P_S2_3]



W dalszej części swojej wypowiedzi rozmówczyni zwerbalizowała przekonanie, które dochodziło do głosu również w wypowiedziach innych respondentów: pozytywnym aspektem kształcenia zdalnego w pandemii była konieczność przełamania oporu przed narzędziami technologiczno-informacyjnymi i wypracowanie rutyny w ich używaniu:

[...] weszło w rutynę [...] nie chcę powiedzieć, że one [nauczycielki] wcześniej o tym nie wiedziały [...] one doskonale wiedzą [...] jakie są możliwości, tylko może czasami wcześniej brakowało takiej chęci albo dziesięć minut na to, czy pół godziny, żeby usiąść, zobaczyć, jak to działa, jak to można wykorzystać, a tutaj po prostu nie było wyjścia i trzeba było w to wejść, więc to było troszkę pod przymusem. [P_S2_3]

Pytani o negatywne dla kadry akademickiej aspekty kształcenia zdalnego, respondenci najczęściej mówili o trudności prowadzenia zajęć w sytuacji, gdy nie widać studiujących, czy to z powodu włączonej prezentacji, czy przez wyłączone kamery uczestników zajęć. Wywoływało to poczucie osamotnienia w działaniu, braku więzi, np.:

Z mojej perspektywy to taką naprawdę wadą, i to wiele moich koleżanek i kolegów artykułowało, że ma się wrażenie, że mówi się do pustki. [...] nie ma tej interakcji, nie ma kontaktu wzrokowego [...] to jest taka forma straszego poczucia samotności, [to] jest dla mnie w tym [zdalnym] nauczaniu najbardziej dotujące. [P_S2_1]

Jestem świecącym punktem na ekranie, ale mnie tam nie ma. [P_S1_5]

Zajęcia [zdalne] [...] miały sporo zalet, ale równocześnie chyba brakowało tego kontaktu. Z mojej perspektywy to też jest tak, że o wiele trudniej jest o taki feedback bezpośredni w momencie zajęć zdalnych, tego mi nieco czasem brakowało – a wcześniej – wszystkie swoje zajęcia, jeśli mogę się odwołać do własnych doświadczeń, gdzie prowadziłem je z taką grupą, która włączała kamery, a czasami się to zdarzało przy jakichś mniejszych zespołach, one były zdecydowanie lepsze, niż w momencie, kiedy trzeba było mówić do tych czarnych tych. Taki normalny kontakt w momencie, kiedy widzisz, jak oni reagują na twój żart, odpowiadają na twoje pytania... Nie jesteśmy radiowcami, ale jednak ta interakcja face to face jest znacząca, może to pokazało jednak, że filozofia Levinasa i myślenie o człowieku jako o twarzy ma również inne uzasadnienie. [P_S1_4]

O wadze relacji świadczy wspomniany przez jednego z indagowanych fakt, że w czasie, kiedy tylko było to już możliwe, sięgano po nauczanie hybrydowe:

[...] mimo że zostały zaplanowane jako zajęcia zdalne, spotykali się [koledzy] ze studentami co najmniej raz w miesiącu na takim face to face spotkaniu, bo to pozwala budować trochę inny rodzaj więzi. [P_S1_4]

O poczuciu zatracania więzi jeden z respondentów wspomniał także w kontekście relacji między samymi pracowniczkami i pracownikami. Zauważył przy tym, że mimo iż kontakty zdalne wyobcowują, to – ze względu na ich wygodę – zarówno nauczycielki i nauczyciele między sobą, jak i nauczycielki i nauczyciele z osobami studiującymi pozostają przy nich nawet teraz, kiedy nastąpił powrót w mury uczelni:

To też zdalność spowodowała, [że] ludzie mnie nie szukają w ogóle i nie ma konsultacji, bo po co. Zawsze można do mnie zadzwonić, 24 godziny na dobę, napisać. [P_S1_3]

Pojawia się tu kolejny negatywny aspekt omawianej formy kształcenia: nieustanne bycie w gotowości do kontaktu zdalnego:

Minus dla prowadzących – dostępność, możliwość zaatakowania prowadzącego w każdym czasie i godzinie, widać, że prowadzący jest albo go nie ma, albo można do niego napisać; widać, czy odczytał, widać, czy nie odczytał. Teams na telefonie [...]. [P_S1_3]

Negatywnie oceniane przez rozmówców jest także weryfikowanie efektów kształcenia. Zwraca się uwagę na brak możliwości rzetelnego sprawdzenia wiedzy i umiejętności w formie pisemnej, a przejście na ustną weryfikację jest bardzo czasochłonne:

Negatywne [aspekty kształcenia] związane są głównie ze sposobem oceniania [...] jeśli już decydujemy się na formę ustnej weryfikacji [...] to wydłuża to bardzo czas, ponieważ przepytanie grupy trzydziestoosobowej z rzeczy, które moglibyśmy pisemnie zweryfikować, no wiąże się z kilkugodzinną odsiadką przy komputerze po prostu. A te same rzeczy, jeżeli byśmy wzięli tę grupę na 45 minut do sali, pilnując, że nie mają, wiadomo, żadnych materiałów, nikt do nikogo nie zagląda, jesteśmy w stanie to samo wyegzekwować. Ja mówię o przykładzie gramatyki. [P_S1_5]

Wśród pozytywnych dla osób studiujących aspektów kształcenia na odległość zdecydowana większość rozmówców wskazywała na kwestie pragmatyczne związane ze studiowaniem, przede wszystkim redukcję kosztów dojazdu, wynajęcia mieszkania (jeśli ktoś mieszka daleko), wyżywienia itp. W dalszej kolejności zwracano uwagę na wygodę studiowania w formule zdalnej, w tym na kwestie wiążące się z samym procesem dydaktycznym, jak i kwestie egzystencjalne. W pierwszej grupie wymieniano np. lepszy dostęp do materiałów przygotowanych przez prowadzących:

[...] [studenci] lubią te nagrane wykłady, ponieważ mogą sobie zastopować, mogą przewinąć. No trochę jak podcasty. [P_S1_2]

W drugiej zwracano m.in. uwagę na oszczędność czasu, możliwość wysypiania się, brak konieczności dojeżdżania do uczelni, specjalnego ubierania się itp.

Pojawiały się też głosy oceniające pozytywnie, z perspektywy osoby studiującej, możliwość umiejętnego łączenia różnych aktywności dzięki kształceniu zdalnemu:

[...] student [...] może [...] czas poświęcić na inne rzeczy, może nie aż tak ząbwiążące się, ale może na przykład wykonywać pracę inną zdalną bądź brać udział w innych jeszcze studiach. Dużo osób mamy też na dwóch kierunkach, więc na przykład były przypadki efektywnego połączenia germanistyki plus na przykład medycyny, studentka studiowała jednocześnie dwa kierunki. Obecnie też kończy... Brała udział aktywnie akurat w online'owych zajęciach, jak i tamtych zajęciach na drugiej uczelni, więc dużo osób wykorzystywało tę możliwość. [P_S1_5]

Wśród pozytywnych dla osób studiujących aspektów kształcenia zdalnego supervisorzy wskazywali też to, że wygodniej dla wszystkich można ustalić alternatywny termin zajęć bądź zmienić ich formę (np. na zdalną asynchroniczną), kiedy nie mogą się one odbyć synchronicznie w wyznaczonym harmonogramie czasie.

Warto odnotować też dwa jednostkowe głosy. Pierwszy odnosi się do pewnego typu osób:

Jeszcze z moich obserwacji wynika, że te osoby takie introwertyczne albo studenci na przykład z zespołem Aspergera, bo takich też mamy, bardzo dobrze sobie radzili

właśnie w pracy zdalnej i dla nich ta praca zdalna była dobrym czasem. Na przykład mieliśmy studenta, który na tradycyjnych zajęciach stacjonarnych bardzo duży ma problem z tym, żeby zabrać głos, żeby się odezwać, a podczas pracy zdalnej po prostu się otworzył i odkryliśmy go na nowo, czyli to też taka kwestia indywidualna, trudno to wszystko jakoś uogólniać. [P_S2_3]

Inny indagowany zwrócił uwagę na pozytywny element, jakim jest wprowadzenie rekrutacji w pełni online, dostrzegł tu jednak również problemy:

Kiedy student też nie musiał przemierzać iluś tam kilometrów, żeby złożyć teczkę lub żeby dowieźć zdjęcie [...] to rozwiązanie [...] było takim na pewno [...] oszczędzającym czas studenta. Co jednak nie było, nie szło w parze z jego umiejętnościami technicznymi, bo zazwyczaj nie do końca dobrze interpretowali instrukcje pojawiające się w systemie. [P_S1_5]

Niektóre z podnoszonych kwestii oceniane były ambiwalentnie; następowało tu raz wejście w rolę osoby studiującej i postrzeganie z jej perspektywy – wówczas np. możliwość niepokazywania się w czasie zajęć wymieniana była jako pozytyw – innym razem komentowano te same zachowania z perspektywy osoby trzeciej (nauczycielki/nauczyciela) / w dalszej perspektywie czasowej – i wówczas pojawiały się ironiczne komentarze, np.:

[...] wiadomo, na ósmą godzinę wstanie za pięć, o szóstej nie przemierza zimy w komunikacji miejskiej, to są te walory [...] wtedy nie musimy wielce się stroić, ubierać, wychodzić i jechać. Wystarczy włączyć komputer bez kamery za pięć ósma, nawet o ósmej, powiedzieć „dzień dobry” czy tam „obecny” no i potem półtorej godziny można sobie coś dalej robić innego niezwiązanego z nauką. [P_S1_5]

Jedna z rozmówczyń bezpośrednio stwierdziła:

Może im się wydaje, że to była lepsza, wygodniejsza forma, to myślę, że jak głębiej po-grzebią, że to jest dla nich na dłuższą metę toksyczne. [P_S2_1]

Jednoznacznie negatywne dla osób studiujących aspekty kształcenia na odległość wiązano najczęściej z relacjami społecznymi i dobrotanem psychicznym:

Przede wszystkim, i tutaj nie będę odkrywczą, uważam, że bardzo negatywnie to wszystko wpłynęło na kompetencje społeczne, emocjonalne młodzieży i ja też, już jako doświadczony dydaktyk z dużym stażem widzę naprawdę bardzo dużą różnicę teraz w zachowaniu młodzieży – może teraz jest już troszkę lepiej, bo już troszkę popracowa-liśmy, bo już troszkę oni na tej uczelni są – ale takie to było dla mnie mocno zauważalne, kiedy wrócili właśnie w tym roku akademickim, po tym okresie na uczelnię. [P_S2_3]

[...] studenci chwalą sobie możliwość prowadzenia kształcenia zdalnego w wybranych przypadkach, ale bardzo negatywnie oceniają całościowy proces kształcenia. Ze względu myślę [...] społecznych głównie. [P_S1_2]

Więcej było osób, które były przeciwko temu nauczaniu zdalnemu [...] wysuwały i mó-wiły o rzeczach takich bardzo osobistych, związanych z depresją, brakiem motywacji, brakiem koncentracji itd. [P_S2_1]

Kwestię braku skupienia się na studiowaniu podnoszono stosunkowo często. Jako powód wskazywane było zaangażowanie się w inne aktywności, takie jak praca czy inne studia. Mówiono też o braku umiejętności koncentracji w czasie zajęć, co z kolei najczęściej tłumaczono ogólnym „rozluźnieniem”:

Studenci po pewnym czasie rozluźnili się, bo tak było, że oni tam czasami po prostu otwierali oczy za minutę ósma i jeszcze leżąc gdzieś w łóżku uczestniczyli w tych zajęciach. [P_S2_3]

[...] i pewien luz, który właśnie powoduje [kształcenie zdalne]. Nie czarujmy się, z jednej strony to, że mogę włączyć, zalogować się i potem zająć się czytaniem książki albo oglądaniem sobie serialu, a tam gdzieś w tle się toczą te zajęcia – jest pewnego rodzaju zagrożeniem, ale myślę, że część studentów, nie mam złudzeń, z takich możliwości korzystała. [P_S1_4]

Pojawił się tu też jeden bardzo radykalny głos w tej kwestii:

[...] negatywne elementy myślę, że o wiele mniejsza możliwość skupienia się na tym, co się dzieje, w związku z tym mniejsza szansa pozyskania wiedzy, kompetencji społecznych i umiejętności. [...] bym uznał zdalne kształcenie akademickie za pozorne, nierealizujące tego, co trzeba. [...] zdalne kształcenie to fikcja, akademickie, oczywiście. Może jakieś kursy, [...] ale nie w tym przypadku. [P_S1_3]

Jako negatyw wskazywano też brak możliwości uczestniczenia w zajęciach praktycznych, w tym brak możliwości np. dotknięcia dzieła sztuki. Również zajęcia w grupach językowych oceniane były jako mniej wydajne; osoby studiujące, zdaniem respondentów, nie miały możliwości wynieść z nich tyle, ile z analogicznych zajęć prowadzonych w trybie stacjonarnym. Z ust jednej z respondentek padła też diagnoza takiego stanu rzeczy:

Studenci nie mają takich kompetencji językowych, jakie by mieli, gdyby pracowali stacjonarnie na uczelni. Po pierwsze dlatego, że wielu z nich jednak schowało się za tymi awatarami, ikonkami z hasłami, „wyrzuciło mnie z Teamsa”, „nie działa mi mikrofon” i tak dalej, [...] myślę, że wszyscy to znamy i nasi studenci, no część z nich, tak jak powiedziałam, schowali się, zginęli. Czyli już nie ma takiej możliwości, jak na zajęciach, żeby jednak każdego wyciągnąć, żeby coś powiedział, żeby odpowiedział na to pytanie, żeby powtórzył, a to jednak w języku jest niezwykle istotne. [P_S2_3]

Jeden z pytanych przywołał ponadto wypowiedzi swoich studentów, którzy czuli się niesprawiedliwie oceniani na tle innych, a co, zdaniem respondenta, jest niemożliwe do wykonania:

[...] bardziej ambitni studenci bardziej tutaj zaznaczali, że jednak nie czują się, że tak powiem czują się pokrzywdzeni, że oni sami działają, a osoba, która, że tak powiem, się objaja, jest po prostu sprytna, potrafi osiągnąć ten sam wynik. No a też nie mamy możliwości takiego rzetelnego zweryfikowania wyników grupy 50–60-osobowej. [...] student czuł pewnego rodzaju [...] brak takiej sprawiedliwości, że ta osoba też ma piątkę, a przecie ja też mam, ja to umiem, a on tego nie umie, bo jeszcze się tym chwalił. [P_S1_5]

Bezpośrednio w odpowiedzi na pytanie o negatywne dla osób studiujących aspekty kształcenia zdalnego stosunkowo rzadko podnoszono kwestie techniczne:

[...] nie każdy dysponuje sprzętem, który umożliwia mu aktywne uczestnictwo, dużo osób w początkowych fazach korzystało, to też nie tylko z wygody, ale po prostu, z telefonu, łącząc się, wiadomo, nie wszystkie funkcje są tam możliwe. [P_S1_5]

Organizatorki i organizatorzy procesu dydaktycznego, spytani o to, czy kształcenie zdalne zmieniło nastawienie osób studiujących do nauki, w zdecydowanej większości odpowiadali twierdząco, zwracając przy tym uwagę na różne aspek-

ty zmiany. Wielu akcentowało fakt, że nauka przestaje być głównym punktem aktywności studiujących, staje się albo czymś dodatkowym, albo równie ważnym, jak np. praca.

Kilkoro respondentów wskazało na zjawisko *kolekcjonowania dyplomów* (takie określenie pada w wypowiedzi jednej z indagowanych), związane z równoległym studiowaniem kilku kierunków. Tendencją do studiowania kilku kierunków w tym samym czasie była zauważalna i wcześniej, jednak zdalność ją wzmacnia. Zmienia też jej charakter – kształcenie uniwersyteckie stało się w czasie pandemii *kanałem edukacyjnym*.

Zwracano też uwagę na równoczesne z uczestnictwem w zajęciach zdalnych wykonywanie innych czynności, a w związku z tym również obecność w czasie zajęć zdalnych w nietypowych miejscach, np.:

[...] obrona w autobusie, referat na spacerze z psem szczekającym i widać, że to ktoś wyprowadza psa i referuje. [P_S1_3]

W wypowiedziach respondentów często pojawiała się też kwestia wygody studiowania w trybie zdalnym. Łączono ją z brakiem konieczności wczesnego wstawania, ubierania się (odmiennego niż w domu czy, nawet, przebierania się ze stroju nocnego), wychodzenia z domu, przemieszczania się środkami komunikacji, możliwością wykonywania w czasie zajęć podstawowych czynności, tj. zjedzenie śniadania itp.

Stwierdzenie „wygodnego studiowania” w trybie zdalnym albo przyjmowało w wypowiedziach rozmówców charakter opisowy, albo nie było jednoznacznie oceniane pozytywnie czy negatywnie. Na tle reszty wyróżnia się refleksja jednego z respondentów, którego zdaniem wszystko to – przeniesienie dydaktyki z murów akademii do przestrzeni prywatnych, równoczesne wykonywanie innych czynności w czasie zajęć, anonimowość (w znaczeniu braku widoczności twarzy uczestników zajęć przy wyłączonych kamerach), rzadkie wchodzenie w interakcje – powoduje

depresjonowanie prestiżu akademii i wyjątkowości tego momentu, którym jest edukacja. [P_S1_3]

Przywołany respondent tak uzasadnia swój osąd:

Ta [zdalna] forma kształcenia nie jest prestiżowa w mojej opinii tak bardzo jak bezpośrednia. Jednak wyjście ze swojego środowiska, wyjście ze swojego miejsca, przemieszczenie się w mury nowe, przestrzenne, które w swoim magnetyzmie emanują zupełnie nieokreśloną siłą wiedzy, kompetencji, doświadczenia, samej symboliki, która wiąże się z wejściem w mury akademii, w grono, w towarzystwo, wśród innych ludzi, współodczuwanie. Te przerwy, które są gwarne, one też tworzą pewną społeczność. [P_S1_3]

Często pojawiały się głosy wskazujące na łatwość / lekkość zdobywania wiedzy w procesie kształcenia zdalnego, co jedna z respondentek powiązała z traktowaniem nauki jako kolejnej formy rozrywki. Wspominano tu również o łatwości uzyskiwania pozytywnych ocen, np.:

Z pewnością mieli nastawienie takie, że zdalne jest łatwiejsze, czyli nie trzeba się wysilać, tak zwane mózgi nie pracują, bo wystarczy teraz spryt i dobre obeznanie. Z czego gdzie skopiuj, no a przy obecnej technice jest to możliwe. [P_S1_5]

Z powyższymi stwierdzeniami koresponduje też spostrzeżenie, które nie zawsze bezpośrednio było wyrażane, ale powracało w czasie omawiania innych wątków. Otóż kształcenie zdalne wiąże się, zdaniem respondentów, z mniejszym stopniem zaangażowania, zanurzenia w proces dydaktyczny po stronie studiujących:

[...] przez ten brak interakcji, tak myślę, przez jakąś taką formę wymiany energii, która jest tutaj kompletnie nieobecna. [P_S2_2]

[...] studenci nie angażują się, spadek zaangażowania studentów, który jest bardzo podstawowym elementem, moim zdaniem; wykonywane prace są, oczywiście, jak najbardziej, one są robione, ale one zawsze były robione, czy były materialne, czy nie [...] studenci „logują się” na zajęcia i to myślę, że byłoby najwłaściwsze sformułowanie, że „logują się”. [P_S1_4]

Zamiast możliwej interakcji: nauczyciel(ka) ↔ ekran (medium) ↔ osoba studiująca bądź osoba studiująca ↔ ekran (medium) ↔ osoba studiująca najczęściej obserwowano relację: ekran (medium) ↔ osoba studiująca.

W wypowiedziach respondentów pojawiały się też opinie, iż w efekcie kształcenia zdalnego nauka stała się dla studiujących czymś bardziej wirtualnym i w związku z tym łatwiej z niej zrezygnować:

[...] z reguły na [...] [naszym kierunku studiów] mamy duży odpływ studentów, ale to jest w pierwszym semestrze. A właśnie w przypadku tego pierwszego roku, który w całości był przez rok zdalnie, ludzie odchodzili w ciągu drugiego semestru, łącznie z tym, że były osoby, które zaliczyły sesję, a nie pojawiły się w październiku. To jest fenomenem. [P_S1_2]

Jedna z osób pytanych o to, czy kształcenie zdalne zmieniło nastawienie studiujących do nauki, zachowuje ostrożność, stwierdzając: *przekonamy się o tym dopiero w przyszłości [P_S1_4]*.

Znalazła się również jedna respondentka, która po krótkiej chwili namysłu orzekła, że kształcenie zdalne nie zmieniło nastawienia osób studiujących do nauki. Swoją odpowiedź uzasadniała następująco:

A dlaczego? To jest tak, że jeśli komuś bardzo zależy na tym [na nauce/studiowaniu], bardzo dobrze się odnajduje w tym miejscu, w którym jest [...] Jest po prostu dojrzałym człowiekiem, to dla niego każda forma studiowania będzie dobrą formą studiowania, natomiast jeśli ktoś traktuje studia jako jeden jeszcze z elementów grafiku... No to nawet dobrze, jeśli jest zdalnie, prawda? Łatwiej ten grafik skomponować. [P_S1_1]

Wyraziła przy tym przypuszczenie, że:

[...] jakby z tej wdzięczności, że mogą łączyć różne rzeczy, to starają się być bardziej obecni na tych zajęciach online'owych. Doceniają to. [P_S1_1]

W odniesieniu do potrzeb osób studiujących zgłaszanych organizatorom procesu dydaktycznego, a związanych z kształceniem na odległość, wyraźna część badanych stwierdzała, iż takowych nie zgłaszano.

Z potrzeb, które zostały zgłoszone, wspominano kilkakrotnie o werbalizowaniu przez osoby studiujące chęci bądź powrotu do zajęć kontaktowych (w czasie, kiedy odbywały się one w stu procentach zdalnie), bądź przejścia na kształcenie

zdalne (kiedy to przestało być zdalne w pełnym wymiarze, a zbliżała się kolejna fala zakażeń). W reakcji superwizorzy przekonywali do zachowań prewencyjnych dotyczących kontaktów bezpośrednich, bądź tłumaczyli brak takich możliwości, odsyłając do zaleceń/ograniczeń ogólnych.

Pojedynczy rozmówcy wymieniali też zgłaszanie przez osoby studiujące potrzeb sprzętowych, np. brak możliwości uczestnictwa w egzaminie z użyciem kamery, na co reakcją ze strony superwizorów było zwykle udostępnienie przygotowanych wcześniej sal w uniwersytecie.

Pojawiło się też kilka przypuszczeń w wypowiedziach respondentów co do potrzeb osób studiujących podczas kształcenia na odległość. Dominowało tu przekonanie o potrzebie młodych ludzi bycia w grupie (*brak dostępności nawzajem, anonimizacja* [P_S1_3]).

[...] myślę, że też tutaj socjalne potrzeby wyjścia z domu, spotkania się z grupą, przeżycia tego życia studenckiego takiego, jakie znali z wcześniejszych lat czy od innych osób. [P_S1_2]

Jeden z rozmówców odniósł się ponadto do potrzeb o podłożu psychologicznym. Mówił o tym w następującym kontekście:

Wtedy panowała pandemia, doprowadziła do różnych depresji, także takich różnych zaburzeń, niektórzy no po prostu sobie nie radzili, no i do tej pory skutki, niektóre, są widoczne, no to oferujemy właśnie takie wsparcie bardziej skierowane do takiej właśnie rozmowy, ale też psychologicznego, profesjonalnego, które przy uniwersytecie też działa. [P_S1_5]

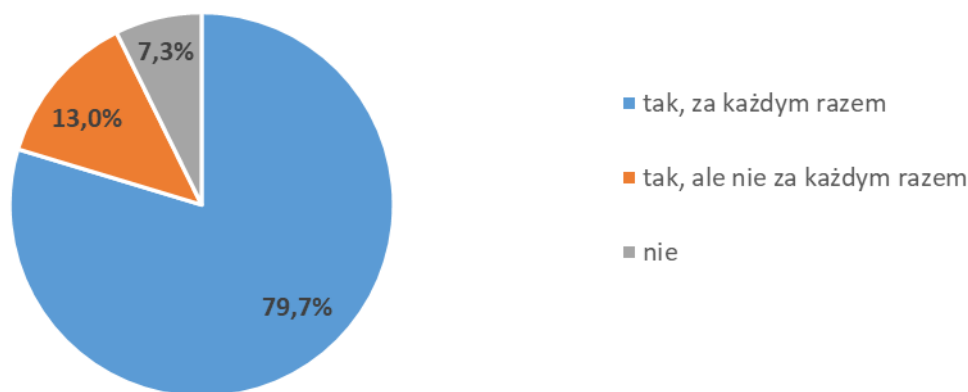
Warto tu odnotować ciąg dalszy wypowiedzi przywołanego superwizora o charakterze uogólniającym:

[...] potrzeba integracji jednak w humanistyce czy ogólnie w Uniwersytecie jest istotna. No bo nie można, uważam, w domu filologii skończyć, w ogóle bez kontaktu. [P_S1_5]

3.3.2. Perspektywa nauczycieli akademickich

Udzielenie odpowiedzi na postawione pytania badawcze wymagało pozyskania danych obrazujących opinie i doświadczenia kadry akademickiej związane z kształceniem zdalnym. Zaprezentowane w tej części wyniki obejmują rezultaty ankiety internetowej, a także wywiadów zogniskowanych, przeprowadzonych z wykładowczyniami i wykładowcami Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Kwestią o bardzo dużym znaczeniu dla efektywności nauczania jest komfort związany ze specyfiką miejsca prowadzenia zajęć. W przypadku kształcenia na odległość możliwość wyłącznego dysponowania pomieszczeniem w czasie spotkań ze studium stanowi jeden z podstawowych warunków. Jak wskazują dane zawarte na wykresie nr 20, ponad trzy czwarte badanych zadeklarowało, że za każdym razem miało możliwość realizacji procesu dydaktycznego w miejscu, którym mogli swobodnie dysponować (79,7% wskazań). Pozostali wskazywali na deficyty w tym zakresie – 13,0% indagowanych stwierdziło, że nie za każdym razem mogli skorzystać z pomieszczenia pozostającego do ich wyłącznej dyspozycji, a 7,3% stwierdziło, że praktycznie nie mieli zapewnionych takich warunków pracy.



Wykres 20. Dysponowanie przez kadre akademicką własnym pomieszczeniem do prowadzenia zajęć zdalnych w czasie pandemii (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=123.

Dane przedstawione na wykresie nr 21 świadczą o tym, że niemal wszyscy badani prowadzili zajęcia w czasie pandemii z własnego domu (99,2% wskazań). Blisko jedna trzecia respondentów wskazała także na uczelnię jako na miejsce, w którym realizowali zajęcia w czasie pandemii (31,7% wskazań). Jedna osoba wspomniała ponadto o prowadzeniu zajęć z pokoju hotelowego.

Znaczące w tym kontekście jest to, że warunki lokalowe nie były wymieniane jako problem przez uczestników wywiadów grupowych. Nauczycielki i nauczyciele biorący udział w badaniu często odnosili się za to do (znanych im lub domniemyanych) problemów osób studiujących w tym zakresie:

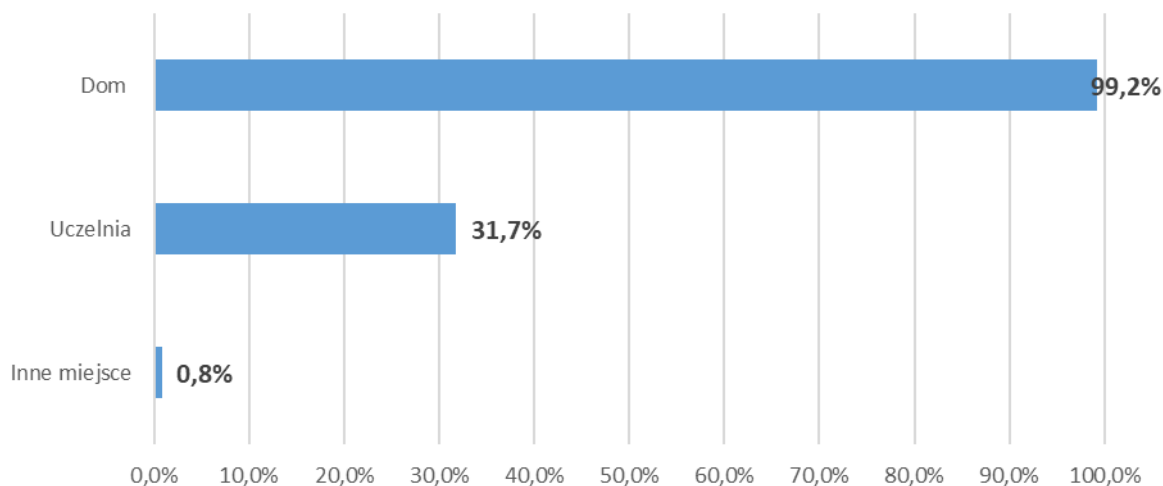
Trzeba pamiętać o tym, że oni w strasznych warunkach czasami [musieli się uczyć] [...]. Studentka mówi, że będzie do mnie pisać na czacie [...]: „W pokoju ze mną jest jeszcze młodsze rodzeństwo i oni muszą być online z mikrofonem”. No to jak ja mam oczekiwać, że włączy kamerę i jeszcze mikrofon, jak [...] jest lekcja muzyki trzecioklasisty. [P_A1_8]

[...] Ja na przykład nigdy nie wymagałam, żeby studenci włączali kamery na zajęciach. Nie, nigdy, ponieważ oni byli w swoich domach, w różnych warunkach, trzeba szanować tę prywatność, ja tak uważam. [P_A2_7]

Równocześnie pojawiły się głosy, że uniwersytety starały się wyjść naprzeciw tym trudnościom, oferując studiującym wsparcie lokalowe:

Studenci dostali taką możliwość, że mogą przyjeżdżać na uczelnię, do sal i były do tego sale przeznaczone. Więc byli studenci, którzy korzystali z tego. [P_A1_2]

Dane zaprezentowane na powyższych wykresach oraz zebrane w trakcie wywiadów grupowych prowadzą do wniosku o dość wysokim poziomie zaspokojenia potrzeb lokalowych związanych z prowadzeniem zajęć w grupie badanych nauczycielek i nauczycieli akademickich. Można domniemywać, że nawet jeżeli w domu nie mieli możliwości dysponowania pomieszczeniem pozwalającym na realizację obowiązków dydaktycznych, to uczelnia stwarzała możliwości wykorzystania pomieszczeń, w których nie odbywały się zajęcia. W nieco inny sposób nauczycielki i nauczyciele akademicy oceniają warunki lokalowe, w jakich w trakcie kształcenia zdalnego funkcjonowały osoby studiujące. Przykłady przytoczone w trakcie wywiadów grupowych są dowodem świadomości niejednokrotnie trudnej sytuacji uczestniczek i uczestników zajęć.



Wykres 21. Miejsce prowadzenia zajęć zdalnych w czasie pandemii (badanie CAWI)*

* Procent wskazań nie sumuje się do 100, ponieważ respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania i obliczenia własne, N=123.

Prowadzenie zajęć online wymaga dostępu do infrastruktury sieciowej i dysponowania odpowiednim sprzętem oraz oprogramowaniem. Odpowiedzi badanych udzielone w odniesieniu do prośby o ocenę tych kwestii zestawione na wykresie nr 22 wskazują na istnienie deficytów w zakresie podstawowego wyposażenia technicznego. Najmniej problematyczna okazała się kwestia jakości sprzętu komputerowego. Żaden z respondentów nie ocenił tego zasobu pozostającego w jego dyspozycji jako niedostatecznego, tylko 5,7% uznało go za mierny, a 17,1% za dostateczny. Ponad połowa badanych natomiast (52,0%) uważa, że komputery, jakimi dysponowali czasie zajęć na odległość, były bardzo dobre, a ponad jedna czwarta uznała je za dobre (25,2%). Pozytywnie wypada także ocena oprogramowania pozostającego w dyspozycji badanych. W tym przypadku także żadna z pytanych osób nie uznała, że był to zasób niedostateczny dla realizacji ich potrzeb, tylko 4,1% oceniło go jako mierny, a 17,9% jako dostateczny. W odniesieniu do oprogramowania zdecydowanie dominowały oceny pozytywne – 43,1% indagowanych uważa, że software pozostający do ich dyspozycji był bardzo dobry, a 35,0% uznaje go za dobry. Gorzej kształtują się oceny sprzętu peryferyjnego, takiego jak kamery i mikrofony niezbędne do prowadzenia zajęć zdalnych. W tym przypadku pojawiały się głosy wskazujące na niedostateczne wyposażenie w ten sprzęt (1,6% wskazań). Podobnie jak w przypadku wcześniej omawianych kwestii, kształtują się odsetki ocen miernych (4,1% wskazań) i dostatecznych (17,9% wskazań). Zauważyć jednak należy, że mimo bardziej krytycznych ocen w przypadku tego zasobu także przeważają oceny pozytywne – większość stanowią opinie świadczące o bardzo dobrym i dobrym wyposażeniu w sprzęt peryferyjny (odpowiednio 39,8% i 36,6% wskazań). Najpoważniejszym problemem okazała się jakość łącza internetowego niezbędnego do prowadzenia zajęć online. Podobnie jak w przypadku ocen sprzętu peryferyjnego, pojawiły się tu głosy wskazujące na niedostateczną (1,6% wskazań) oraz mierną (4,9%) jakość tego zasobu. Więcej niż w przypadku poprzednio omawianych kwestii ujawniło się ocen dostatecznych (20,3% wskazań), a oceny bardzo dobre i dobre formułowane były nieco rzadziej (po 36,6% wskazań).

W wywiadach grupowych problemy ze sprzętem i jakością sieci po stronie prowadzących zajęcia były wzmiankowane sporadycznie (np.: *na początku Teams działał, jak działał, wyrzuciło nas notorycznie z tych spotkań [P_A2_1]*). Znacznie

częściej respondenci podawali tego typu trudności jako jeden z pretekstów, jakimi posługiwały się osoby studiujące, by w ograniczonym stopniu uczestniczyć w zajęciach, np.:

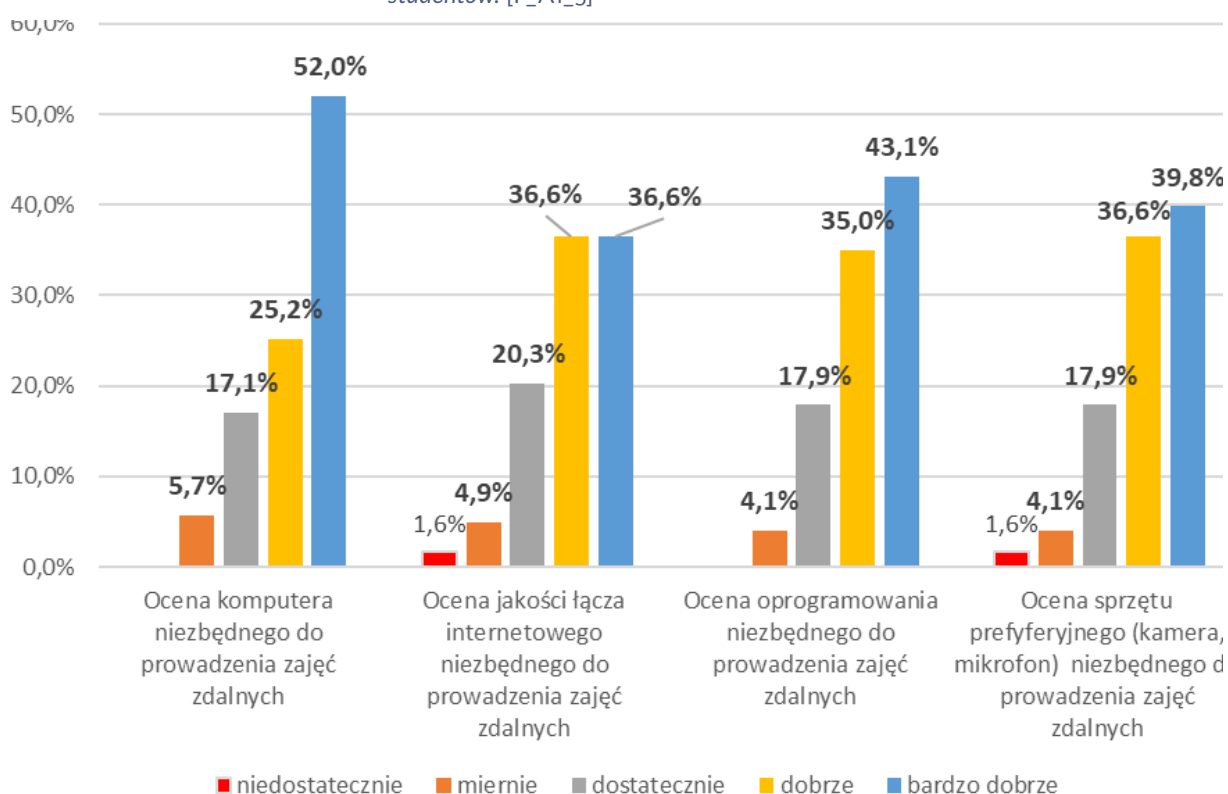
[...] Łatwo było się wytłumaczyć tym, że kamera nie działa, że mikrofonu nie ma albo że mnie wyrzuca na przykład, nie mogę się połączyć i tak dalej – to były takie wytłumaczenia. [P_A2_2]

Nawet jak prosiłam na pierwszych zajęciach, żeby mi się przedstawili, żeby włączyli kamerę, to oczywiście połowa nie miała w tym momencie kamery, bo ma problem z komputerem, niektórzy nie mogli włączyć mikrofonu. Nie wiem, ile jest w tym prawdy, ale [...] wydaje mi się, że 10% pewnie ma problemy, ale reszta nie ma. [P_A2_1]

No i teraz jak mogą dawać minusy, że nie umieją skoro nie mają mikrofonu sprawnego? Też domyślam się, że się nauczyli wykorzystywać. [P_A1_1]

Równocześnie jednak respondenci zwracali uwagę na złożoność problemu:

Bo tradycyjnie to oni [studenci] są wszyscy w jednej sali, a tutaj są w różnych miejscach, mają różny sprzęt. Myślę, że to stanowi jednak główny problem. Bo samo nauczanie musi przeskoczyć ten element różnorodności dostępu, wykluczenia technologicznego studentów. [P_A1_5]



Wykres 22. Ocena wyposażenia technicznego w dyspozycji kadry akademickiej podczas zajęć online (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=123.

Omawiany powyżej rozkład odpowiedzi wskazuje na istnienie deficytów w zakresie zasobów niezbędnych do prowadzenia zajęć online. Najpoważniejszym problemem okazała się jakość łącza internetowego. Mniejsze trudności stanowił dostęp do wyposażenia sprzętowego i oprogramowania.

Opisywana sytuacja może wynikać z faktu wspierania przez uczelnie nauczycielek i nauczycieli poprzez doposażanie ich w niezbędny do prowadzenia zajęć hardware i software. Z drugiej strony, powszechność pracy i nauki zdalnej często prowadziła do przeciążenia sieci internetowej, co skutkowało obniżeniem jakości kontaktu przy braku możliwości łatwego i szybkiego wyeliminowania tego problemu. Warto także zauważyć, że odnotowane deficyty nie ujawniały się w bardzo dużej skali. Sądzić należy, że stanowiły one raczej przeszkody, które udawało się na bieżąco eliminować, a nie bariery uniemożliwiające realizację zajęć.

Prócz miejsca realizacji zajęć i niezbędnej do ich prowadzenia infrastruktury, konieczne jest posiadanie przez nauczycielki i nauczycieli odpowiednich umiejętności pozwalających w odpowiedni sposób wykorzystywać aplikacje i platformy, na których opiera się kształcenie na odległość. Badanych poproszono, aby ocenili swoje umiejętności w zakresie posługiwania się tymi narzędziami w dwóch perspektywach czasowych – przed pandemią i w czasie realizacji badań, a więc w okresie, kiedy część zajęć nadal realizowana była w formie online. Rozkłady odpowiedzi zaprezentowane na wykresie nr 23 wskazują na bardzo wysoki przyrost kompetencji w zakresie posługiwania się narzędziami wykorzystywanymi w edukacji na odległość. Co piąty badany uznawał, że w okresie poprzedzającym pandemię miał bardzo niskie umiejętności związane z posługiwaniem się platformami i aplikacjami umożliwiającymi kształcenie online (21,1% wskazań), a mniej więcej co czwarty określał je jako raczej niskie (26,8%) lub przeciętne (27,6% wskazań). Tylko 12,2% indagowanych deklorowało, że swoje umiejętności w omawianym zakresie może ocenić jako raczej wysokie, a zaledwie 5,7% jako bardzo wysokie. Ponadto 6,5% respondentów nie potrafiło jednoznacznie odnieść się do omawianej kwestii.

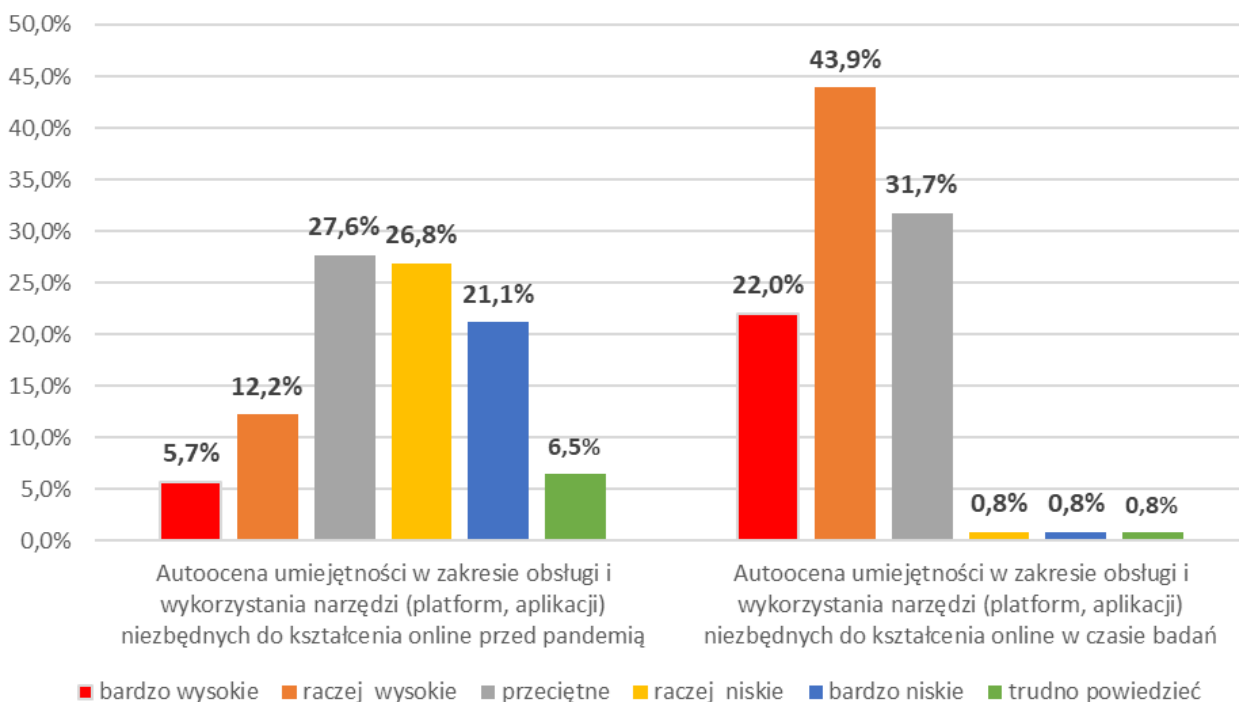
Oceny formułowane w odniesieniu do okresu, w którym realizowane były badania, a więc trwającej wciąż pandemii, wskazują na wyraźny wzrost kompetencji kadry akademickiej związanych z korzystaniem z aplikacji i platform używanych w procesie kształcenia na odległość – co piąty respondent uznał je za bardzo wysokie (22,0% wskazań), a blisko połowa (43,9%) oceniła je jako raczej wysokie. Co trzeci pytany przyznał, że jego umiejętności w tym zakresie są przeciętne (31,7% wskazań). Jedynie incydentalnie pojawiały się wskazania na raczej niskie i bardzo niskie własne kompetencje lub brak możliwości ich jednoznacznej oceny.

O wzroście kompetencji w zakresie obsługi narzędzi wykorzystywanych w kształceniu zdalnym wypowiedzieli się także uczestnicy i uczestniczki wywiadów grupowych. Wielu z nich wspominało o początkowych trudnościach, które jednak w większości przypadków udało się przewyciężyć:

Najpierw się męczyliśmy, ale dzisiaj super. [...] bo nauczyliśmy się różnych narzędzi, których nie mamy w sali wykładowej. [P_A2_1]

[...] [M]iałam takie zajęcia na początkowym etapie na logopedii, że chciałam podpiąć coś na tablicę i mi się to nie udało, i tak się zdenerwowałam, że po prostu wyłączyłam wszystko. Po piętnastu minutach ochłonęłam, na czacie przeprosiłam moje studentki, udostępniłam wszystko to, co chciałam udostępnić. Przy następnym spotkaniu, po prostu nie udając niczego, powiedziałam, że nie jestem taka świetna, no nie umiem. [P_A2_7]

[...] [N]ie tylko my się uczyliśmy tego Teamsa, uczyli się też studenci i uczyliśmy się razem. [P_A2_4]



Wykres 23. Autoocena umiejętności w zakresie obsługi i wykorzystania narzędzi (platform, aplikacji) niezbędnych do kształcenia online wyrażona przez kadre akademicką (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=123.

Powyżej omówione dane wskazują na głęboką i dynamiczną zmianę, która była w zasadniczej mierze wymuszona przez okoliczności. Autooceny dokonane przez badanych wskazują na łatwość adaptacji do zmieniającego się kontekstu, w jakim osadzony jest proces dydaktyczny. Zaledwie 2,4% badanych stwierdziło, że w żaden sposób nie podnosiło swoich kompetencji (w tej grupie pojawiły się osoby o bardzo wysokich kompetencjach „wejściowych”, które same były autorami i autorkami narzędzi internetowych oraz instruktor(k)ami prowadzącymi szkolenia). Odpowiedzi pozostałych respondentów zestawione na wykresie nr 24 wskazują, że kwalifikacje umożliwiające bądź ułatwiające prowadzenie zajęć zdalnych zdobywane były w różny sposób.

Najczęściej proces zdobywania i doskonalenia kwalifikacji związanych z nauczaniem online realizowany był we własnym zakresie. Ponad trzy czwarte badanych (79,7%) stwierdziło, że doszkałało się samodzielnie poprzez poszukiwanie potrzebnych informacji w sieci oraz korzystając z innych źródeł na własną rękę. Działania te bardzo często uzupełniane były konsultacjami z innymi nauczycielkami i nauczycielami znajdującymi się w podobnej sytuacji (69,1% wskazań). Badani deklarowali także dość często korzystanie ze wsparcia uczelni w zakresie zdobywania i podnoszenia kompetencji w zakresie kształcenia na odległość – 56,1% indagowanych mówiło o wykorzystywaniu w procesie doskonalenia zawodowego materiałów udostępnianych i polecanych w uczelni, a 46,3% uczestniczyło w szkoleniach i kursach organizowanych przez nią. Ponadto 22,8% badanych zadeklarowało uczestnictwo w różnych formach szkoleń organizowanych poza uczelnią, a 4,9% wskazało na inne niż omówione wyżej formy podnoszenia kwalifikacji, w szczególności korzystanie z vlogów prowadzonych przez innych nauczycieli i nauczycielki oraz eksperymentowanie na własną rękę z różnymi rozwiązaniami technicznymi.

Również uczestniczki i uczestnicy wywiadów grupowych akcentowali kwestię doszkalania się we własnym zakresie, szczególnie w pierwszym okresie pandemii. Ważnym czynnikiem było tutaj koleżeńskie wsparcie i samopomoc: respondenci wspominają m.in. organizowanie ze znajomymi z uniwersytetu testowych spotkań na platformach służących do kształcenia zdalnego, tworzenie nieformalnych grup na portalach społecznościowych, telefoniczne konsultacje z koleżankami i kolegami oraz korzystanie z tutoriali opracowanych poza uniwersytetami (np. z myślą o nauczaniu w szkole):

[...] Te pierwsze dni to była kwestia właśnie takich poszukiwań chyba na własną rękę trochę, przeszukiwania mediów społecznościowych, obserwowania tego, co nauczyciele wrzucają w tych mediach społecznościowych, co proponują [...] spotkałyśmy się wszystkie razem i po prostu wspierałyśmy się. Przeprowadziłyśmy sobie takie próbne zajęcia, gromadząc się właśnie w jednej przestrzeni, w jednym czasie. [P_A2_3]

[...] bardzo duże wsparcie było koleżanek i kolegów, jeżeli chodzi o opanowanie Teamsa. [P_A2_6]

Mnie uczył mój kolega, dwie godziny żeśmy siedzieli. [P_A1_1]

Ale pamiętam, że szkolenia zaczęły się pojawiać, jeszcze przed pandemią, z takich aplikacji dla nauczycieli szkolnych, a my tam z koleżanką mogłyśmy sobie oglądać różne oferty tych ośrodków szkoleniowych, doskonalenia dla nauczycieli. I pamiętam, że korzystałyśmy z tych szkoleń [...]. [P_A1_2]

Nikt tutaj nie udzielał nam specjalnych instrukcji, jak mamy się w tej wodzie poruszać, no i zaczęliśmy szukać na własną rękę różnych możliwości, żeby w tego Teamsa po prostu wejść. Myślę, że każda z nas zrobiła, co mogła. Pojawiły się szkolenia przecież, nawet na Facebooku, jak sprawdzać obecność, jak sprawdzać, czy student jest, jak patrzeć, kiedy wszedł, kiedy wyszedł i tak dalej. No i ja na przykład naprawdę odbyłam szereg takich szkoleń, one były głównie [...] skierowane do nauczycieli w szkołach, natomiast ja z tego bardzo skorzystałam i powiem, że [...] szybko to ogarnęłam, ale pierwsze co było, to był strach. [P_A2_1]

Opinia uczestniczek i uczestników wywiadów grupowych na temat szkoleń oferowanych przez macierzyste jednostki (oraz wystarczalności tych szkoleń) jest zróżnicowana; można także zauważyć odmienne postawy względem uczestnictwa w takich inicjatywach: o ile niektórzy nauczyciele i nauczycielki chętnie korzystali z takiej możliwości, o tyle inni zdecydowanie woleli dokształcać się we własnym zakresie:

[...] Żadnego kursu nie kończyłem, to znaczy na stronie uniwersytetu parę tych filmików obejrzałem, jak tam tego Moodle'a obsługiwać, a potem to już szukałem, bo jak wiedziałem, że coś chcę zrobić, a nie wiedziałem jak, no to do Google'a i znajdowałem to. Jakieś odpowiedzi, materiały... Ale to wiedziałem, czego szukam, więc gdzieś to zawsze znajdowałem. Żeby nie cały kurs robić, który w 90% będzie mi niepotrzebny, tylko szukałem rzeczy, które akurat do moich zajęć będą mi potrzebne... [P_A1_4]

[...] w każde popołudnie, to jakie szkolenie było, jakie się dało odsłuchać, wszystkie darmowe szkolenia, co się dało, to odsłuchałam. [...] Strasznie dużo tych szkoleń odbyłam i takich z różnymi certyfikatami, i płatnych, i niepłatnych, chociaż większość oczywiście niepłatnych. [...] i właśnie te szkolenia bardzo dużo [...] mi dały, bo one pomagały też zrozumieć to, jak się odnaleźć w tej właśnie sytuacji dla mnie całkiem nowej. [P_A2_4]

Powiem szczerze, nawet różne propozycje padały, ale ja już miałam dość zdalności, więc na dzień dobry w ogóle skreślałam takie szkolenia. [P_A2_5]

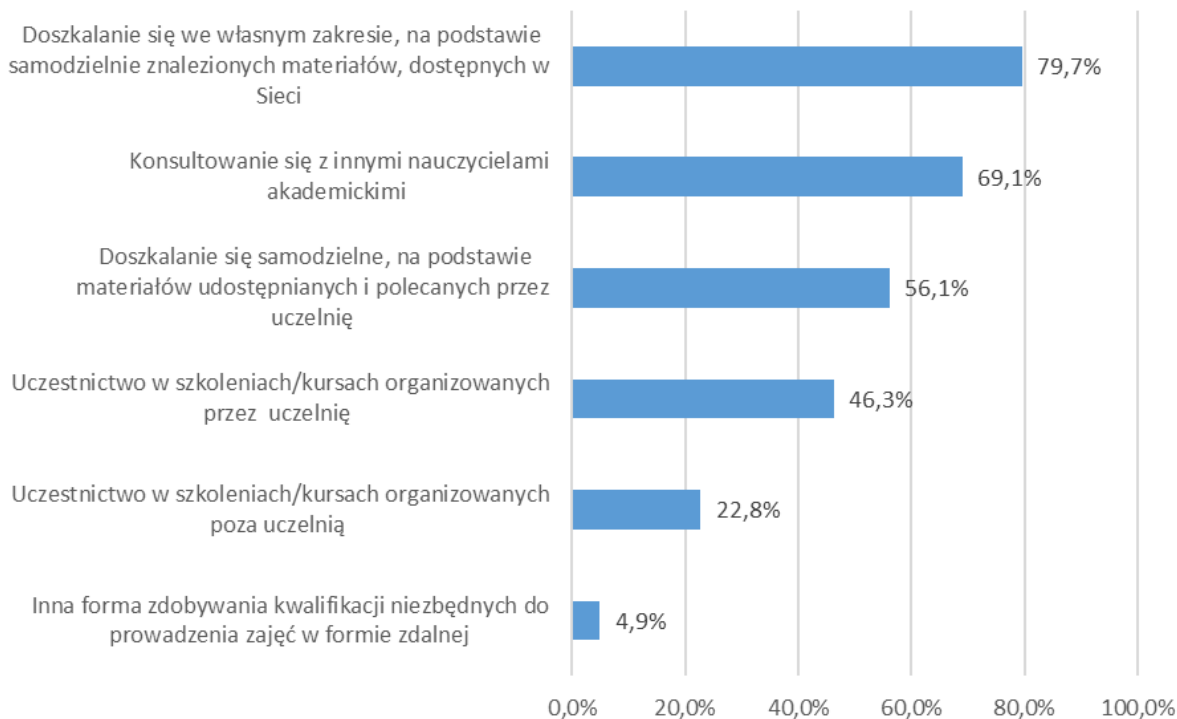
Wśród respondentów pojawiła się również opinia dotycząca w dalszym ciągu odczuwalnego braku w obszarze profesjonalnych szkoleń w zakresie e-learningu:

Bo ja miałam od uczelni dobre wsparcie techniczne, ale nikt mnie tak naprawdę nie nauczył, jak zrobić dobry kurs online [...] a ja domagałam się, i wciąż się domagam, że powinniśmy mieć większe wsparcie od uczelni. Żeby właśnie taki prawdziwy, e-learningowy kurs można było poprowadzić [...]. [P_A1_8]

Ja bym chciała się na przykład Moodle'a uczyć. Słyszałam bardzo niepochlebne opinie o kursach prowadzonych u nas... W sensie takim, że prowadzone są na przykład tak, że jeśli ktoś nie bardzo się orientuje [...], to po prostu niewiele daje. To znaczy, że tyle, ile niektórzy wynoszą z tego kursu, to się można samemu nauczyć. Zakładam, że jeśli prowadzić taki e-learning z prawdziwego zdarzenia, no to trzeba mieć to dobrze opanowane. [P_A1_2]

Jedna z uczestniczek wywiadu grupowego zwróciła przy tym uwagę na kwestię zmiany ogólnej postawy wykładowców względem nowych rozwiązań:

[...] Możemy same stwierdzić, że dużo się nauczyliśmy, że jesteśmy plastyczni, że umiemy się dostosować, że jesteśmy kreatywni. No i ta cała trudna sytuacja chyba nas wzmocniła tak naprawdę, że no jeżeli coś przyjdzie innego, to też sobie poradzimy i nie ma końca świata, i że wcale to wszystko nie musi się odbywać tak tradycyjnie ciągle, i że metody, które przychodzą pod wpływem sytuacji, wcale nie muszą być gorsze niż te wypracowane i do których się przyzwyczailiśmy przez lata. [P_A2_2]



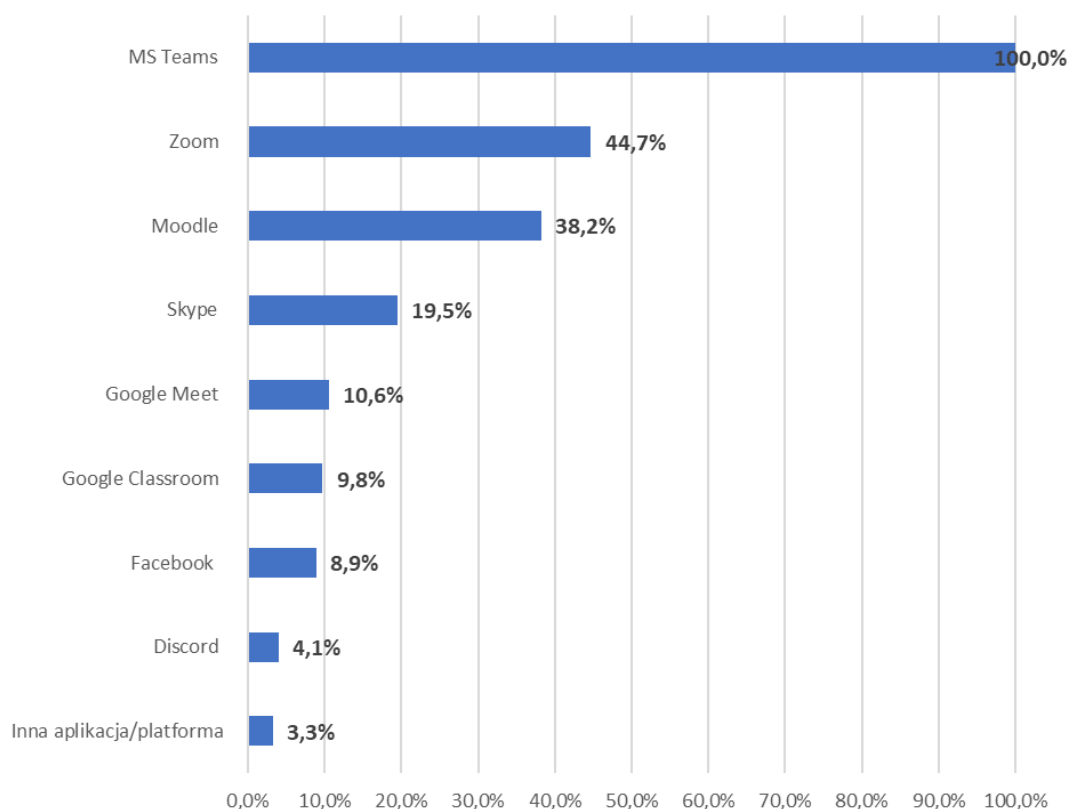
Wykres 24. Sposoby zdobywania kwalifikacji niezbędnych do prowadzenia zajęć w formie zdalnej przez kadrę akademicką (badanie CAWI)*

* Procent wskazań nie sumuje się do 100, ponieważ respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania i obliczenia własne, N=123.

Powyżej omówiony rozkład odpowiedzi wskazuje na intensywne i wielopłaszczyznowe zdobywanie oraz doskonalenie umiejętności niezbędnych do prowadzenia zajęć online przez badanych nauczycieli i nauczycielki. Ich wskazania prowadzą do wniosku o dużym nakładzie własnej pracy i inwencji, jaką wykazywali się, opanowując możliwości stwarzane przez aplikacje i platformy służące realizacji kształcenia na odległość. Efektem tych działań był dynamiczny wzrost kompetencji dydaktycznych kadry akademickiej omówiony wcześniej.

W kontekście analizowanych zagadnień istotną kwestią jest rozpoznanie narzędzi wykorzystywanych w procesie kształcenia na odległość. Realizacja zajęć w tej formie stała się koniecznością wobec ograniczeń związanych z wprowadzeniem reżimu pandemicznego, a nauczycielki i nauczyciele akademicki mogli wykorzystywać w swojej pracy różne platformy i aplikacje. Analiza wskazań badanych prowadzi do wniosku o dominacji platformy MS Teams – wszyscy indagowani wskazali na nią jako na narzędzie, z którego korzystali, realizując zajęcia dydaktyczne online. Zdecydowanie mniejszą popularnością cieszyły się platformy Zoom (44,7% wskazań), Moodle (38,2% wskazań) oraz komunikator Skype (19,5% wskazań). Jeszcze rzadziej w procesie kształcenia dydaktycy korzystali z możliwości, jakie stwarzały platformy Google Meet (10,6% wskazań), Google Classroom (9,8% wskazań) oraz portal Facebook (8,9% wskazań). Najrzadziej wśród wyszczególnionych we wskazaniach respondentów pojawiała się aplikacja Discord (4,1%). W grupie liczącej 3,3% ogółu deklarujących wykorzystywanie innych narzędzi pojawiły się wskazania świadczące o posługiwaniu się aplikacją Click Meeting, Quizziz, Canva oraz własnymi stronami internetowymi. Szczegółowe dane zawiera wykres nr 25.



Wykres 25. Platformy i aplikacje wykorzystywane przez kadre akademicką podczas pandemii (badanie CAWI)*

* Procent wskazań nie sumuje się do 100, ponieważ respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania i obliczenia własne, N=123.

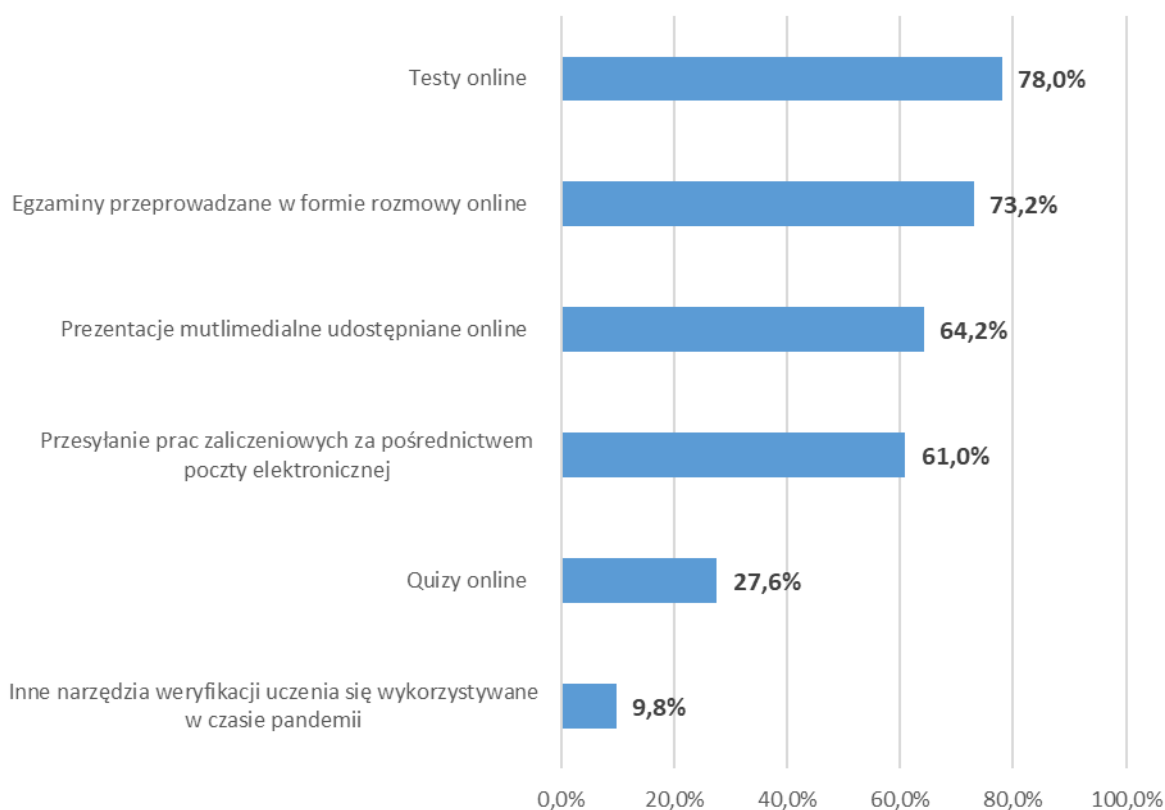
Dane przedstawione na powyższym wykresie jednoznacznie wskazują na priorytet platformy MS Teams nad pozostałymi możliwymi do wykorzystania narzędziami. Jest to w zasadniczej mierze efekt wsparcia ze strony uczelni w zakresie obsługi tego rozwiązania. Ponadto stwarza ono możliwość wykorzystywania powiązanych aplikacji wpływających na funkcjonalność platformy (np. w zakresie transferu materiałów związanych z treściami programowymi, planowania i organizowania zajęć, weryfikowania efektów uczenia się itp.). Podobnie można tłumaczyć popularność platform Zoom i Moodle – ze względu na szerokie możliwości, jakie stwarzają oraz względnie łatwą obsługę i dużą funkcjonalność, te właśnie rozwiązania techniczne, choć nie pozbawione wad i mankamentów, cieszyły się największą popularnością.

Warto przywołać w tym kontekście spostrzeżenia uczestniczek i uczestników wywiadów grupowych, z których wynika, że zdecydowanie większe zróżnicowanie narzędzi stosowanych w kształceniu zdalnym odnotowano w pierwszych miesiącach pandemii. Sytuacja ta nie była jednak odbierana przez respondentów jako pozytywna. Wręcz przeciwnie – mówią oni o chaosie i niepokoju towarzyszącym poszukiwaniom optymalnych narzędzi:

Ja pamiętam taki chaos na początku, że nie za bardzo wiedziałem, od czego zacząć. I z różnymi grupami w różny sposób się komunikowałem. Jedni tam założyli jakąś grupę na Facebooku [...]. Ktoś tam na Discordzie miał [...]. Tu zacząłem Teamsy studiować. Tutaj Moodle. I sam nie wiedziałem jeszcze, co będzie lepsze. Z różnymi grupami różne rzeczy próbowałem. [...] Trochę im wysyłałem mailowo, trochę na swojej stronie. Tak wszystkiego po trochu. Nie miałem jednego takiego, że na przykład od razu Teamsy.
[P_A1_4]

[...] pytaliśmy studentów, jak im jest wygodniej. Potem się okazało [...], że każda grupa inaczej. Oni na początku zadowoleni, dostawaliśmy schizofrenii, bo która grupa, na którym nośniku, kanale, medium, po czym oni też doznawali tego pomieszania, bo się okazało, że każde zajęcia mieli na innej platformie i rzeczywiście był bałagan.
[P_A1_2]

Rezultatem nabytych umiejętności stało się także wykorzystanie zróżnicowanych narzędzi służących weryfikacji efektów uczenia się. Odpowiedzi zestawione na wykresie nr 26 wskazują na różnorodność narzędzi, aczkolwiek wśród wykorzystywanych rozwiązań zdecydowanie dominują testy online wymienione przez 78,0% badanych. Nieco tylko rzadziej stosowaną formą były egzaminy przeprowadzane w formie rozmowy online wskazane przez 73,2% respondentów. Blisko dwie trzecie badanych nauczycieli w celu weryfikacji efektów uczenia się sięgało po rozwiązania takie jak udostępnianie online prezentacji multimedialnych (64,2% wskazań) oraz przysyłanie prac zaliczeniowych za pośrednictwem poczty elektronicznej (61,0% wskazań). Co czwarty badany wykorzystywał ponadto quizy online (27,6% wskazań), a co dziesiąty wspominał o innych wprowadzonych przez siebie rozwiązaniach (9,8% wskazań) takich jak: egzaminy pisemne online, filmy, konkursy i różnorodne prace projektowe).



Wykres 26. Narzędzia weryfikacji uczenia się wykorzystywane przez kadre akademicką w czasie pandemii (badanie CAWI)*

* Procent wskazań nie sumuje się do 100, ponieważ respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania i obliczenia własne, N=123.

Dane zaprezentowane na powyższym wykresie świadczą o dobrej orientacji nauczycielek i nauczycieli w zakresie rozwiązań możliwych do wprowadzenia w celu sprawdzenia efektów uczenia się osób studiujących. Rozkład odpowiedzi wskazuje na wielość różnorodnych form stosowanych równolegle, w zależności od specyfiki konkretnych zajęć.

Interesująca jest przy tym analiza oceny wiarygodności poszczególnych narzędzi. Respondentów poproszono o dokonanie porównania najczęściej wykorzystywanych instrumentów z uwzględnieniem formy, tj. wykorzystywania ich w kontakcie bezpośrednim i online. Zdecydowanie najbardziej krytycznie badani wypowiedzieli się w odniesieniu do testów pisemnych – 87,0% z nich uznało, że wiarygodność tego narzędzia jest niższa online aniżeli w formie kontaktowej, tylko 8,1% nie dostrzegło różnicy, jedna osoba uznała to rozwiązanie za bardziej wiarygodne, a 4,1% nie potrafiło sformułować jednoznacznej oceny. W przypadku pozostałych narzędzi poddanych ocenie dominowały wskazania świadczące o braku dostrzeganych różnic – 59,3% w przypadku kolokwium ustnych; 64,2% w przypadku prezentacji; 56,1% w przypadku prac pisemnych i 48,8% w przypadku projektów. Trzeba jednak zauważyć, że co trzecia osoba uważała, że wiarygodność kolokwium ustnych i prac pisemnych jest niższa online niż w kontakcie (odpowiednio 34,1% wskazań i 31,7% wskazań). Najliczniejsze oceny świadczące o większej wiarygodności wersji online względem kontaktowej zyskały prezentacje (17,9% wskazań) i projekty (16,3% wskazań). Warto także odnotować, że projekty jednocześnie były formą weryfikacji efektów uczenia się osób studiujących, która okazała się najtrudniejsza do jednoznacznej oceny

(23,6% wskazań na opcję „trudno powiedzieć”). Szczegółowe dane przedstawia wykres nr 27.

Na temat kontrowersji związanych z wiarygodnością narzędzi weryfikacji efektów uczenia się – w szczególności testów realizowanych online – wypowiedzieli się także uczestnicy i uczestniczki wywiadów grupowych, zwracając przy tym uwagę na to, że o ile narzędzia te nie są w zupełności nieefektywne, o tyle ich przygotowanie wiąże się z dużymi nakładami czasu i pracy:

Testów z całą pewnością... [studenci] no, nie nauczyli się, na pewno podkreślali na różne sposoby... Tego nie sposób przecież sprawdzić. Jak mamy egzamin normalny i student popełni błąd, to ja mogę sprawdzić, gdzie i czy był poważny czy nie. A tutaj to taka gra w totolotka. Jak on do tego doszedł? Nie da się postawić żadnej diagnozy [...] I prawie wszyscy prawie wszystko rozwiązali. Tu nie ma siły. Ktoś był jeden dobry i pewnie podstał. Nie ulega to najmniejszej wątpliwości. A znowu na Moodle można zrobić tak, by dostawali losowe pytania, ale każdy taki test to jest ocean ciężkiej pracy. [P_A1_1]

[...] to jest najbardziej kontrowersyjna sprawa. [...] jeżeli uczyło się takich przedmiotów teoretycznych, gdzie trzeba było wiedzieć, co jest czym, no to korzystaliśmy z tych formularzy, które nam oferował Teams, no i ja tym wynikiem nie wierzę, po prostu. Bardzo często pojawiały się te same odpowiedzi, to były te same błędy. [P_A2_2]

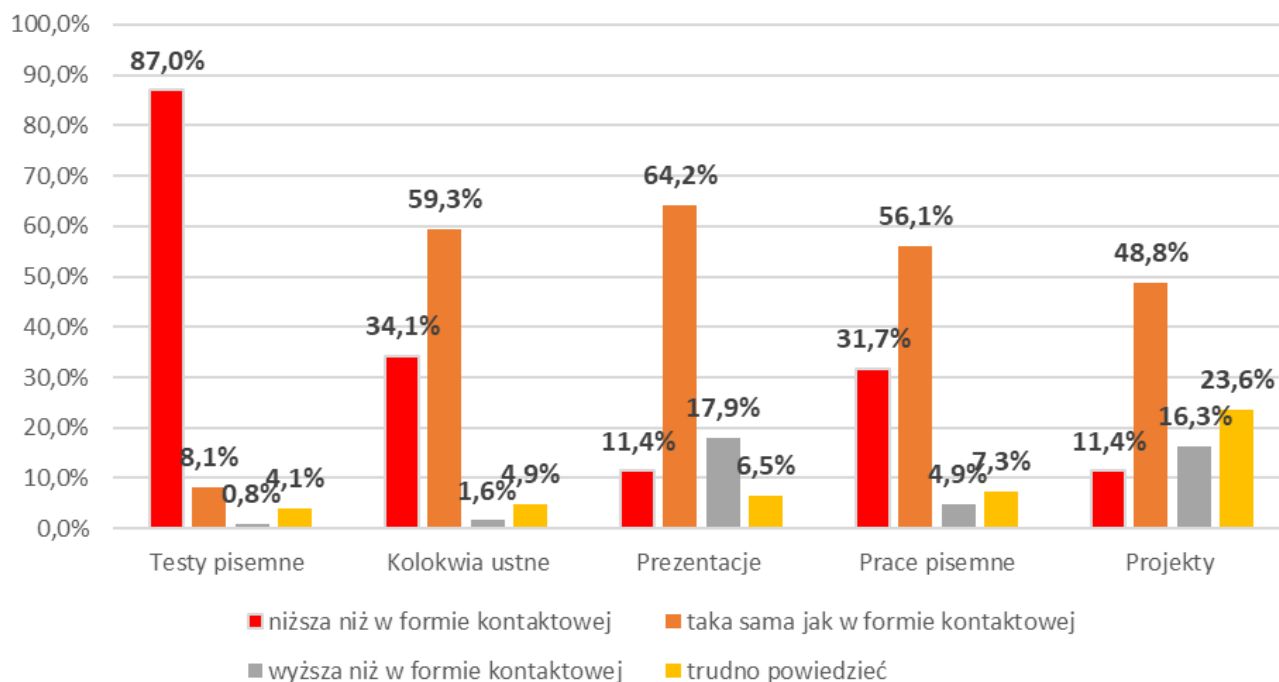
W wielu wypowiedziach pojawił się wątek konieczności dopasowania sposobów weryfikacji efektów uczenia się zarówno do nowych okoliczności, jak i do specyfiki poszczególnych przedmiotów. Respondenci mówili w tym kontekście o efektywności różnych metod, nie tylko testów online, lecz także m.in. metody projektowej, egzaminu ustnego czy zadawania prac pisemnych:

[...] Ja muszę inaczej testować, w związku z tym, że inaczej uczę. No to jeżeli muszę inaczej testować, to właśnie jak? Żeby to było sprawiedliwe, weryfikowalne i potem, skoro inaczej testuję, to to dopasować trochę do tego uczenia [...]. Wiemy, że studenci mają różne narzędzia, tworzą grupy, konsultują się podczas sprawdzianów [...] no to później wymyśliłam, że lepiej będzie, aby każdy student napisał jakąś pracę domową dłuższą na zaliczenie niż taki sprawdzian klasyczny. [P_A1_8]

Kłopot był wtedy, kiedy na zdalnym trzeba było sprawdzić umiejętności [...] praktyczne. Ja mam zajęcia na logopedii, na polonistyce ze specjalności nauczycielskiej, więc tu w żaden sposób to zdalne się nie sprawdzało, poza tymi momentami, [...] kiedy otwieraliśmy możliwości i mówiliśmy „o, to pokaż, co umiesz”. Nie wkładaliśmy tego w żadne szablony, tylko mówiliśmy „pokaż, jak to robisz” i na przykład na zajęciach z logopedii pokazywali fantastyczne pomoce logopedyczne do wykorzystania podczas terapii. [P_A2_7]

Zauważyłam, że w osiągnięciu efektów kształcenia [...] przy kształceniu zdalnym zupełnie inaczej rozkładają się akcenty, ponieważ przy kształceniu stacjonarnym bardzo ważny jest sposób podawania wiedzy i później, powiedzmy, sprawdzania jej. Natomiast w [...] kształceniu zdalnym okazało się, przynajmniej w wypadku moich grup, że nie sama wiedza może być problematyczna, ale motywacja. Kluczowe stało się motywowanie studentów, jeśli oni czuli się, mówiąc kolokwialnie, podkreśleni, zainteresowani, kiedy właśnie oni mogli decydować, w jaki sposób będą sprawdzani, to oni byli przygotowani i [...] odpowiedzialni za to swoje kształcenie. [...] Jeśli byśmy chcieli znaleźć jakąś metodę, to przynajmniej też w moim wypadku, to chyba taka najbardziej efektywna okazała się metoda projektowa. [P_A2_5]



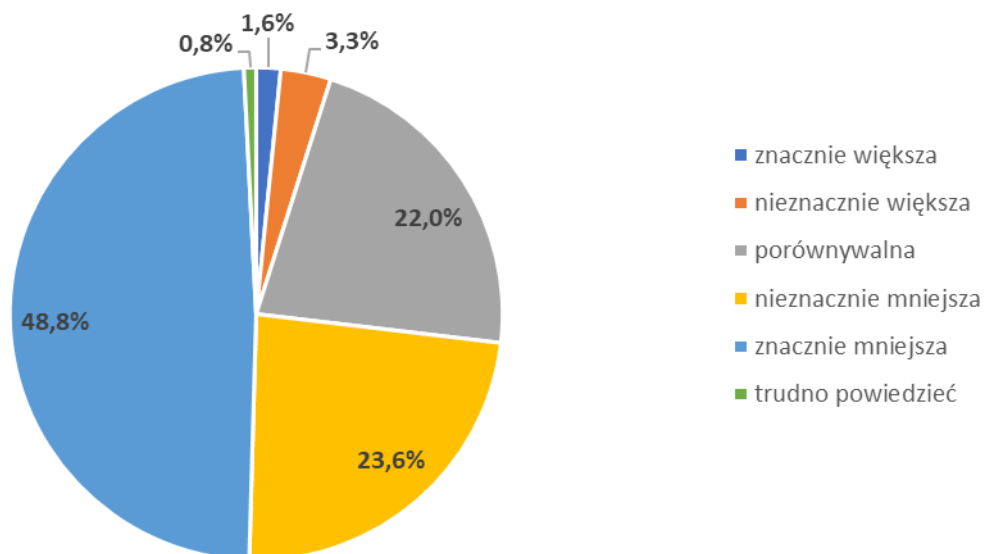


Wykres 27. Ocena wiarygodności narzędzi weryfikacji efektów uczenia się wyrażona przez kadrę akademicką (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=123.

Powyżej omówiony rozkład odpowiedzi jest zastanawiający w kontekście wcześniej omówionej powszechności wykorzystywanych form weryfikacji efektów uczenia się. Tłumaczeniem ujawnionej nieadekwatności odpowiedzi może być łatwość wdrożenia poszczególnych narzędzi, a niekiedy brak możliwości zastosowania alternatywnej, bardziej wiarygodnej formy testowania (tak może być w przypadku egzaminów dla bardzo licznych grup studenckich, które trudno przeprowadzić w formie online w inny sposób niż przy pomocy testu pisemnego). Można zatem wnioskować, że przy świadomości mankamentów i niedoskonałości poszczególnych narzędzi, wykładowczynie i wykładowcy sięgają po nie ze względu na istniejące ograniczenia dotyczące możliwości wprowadzenia bardziej wiarygodnych rozwiązań.

Rozpatrując pozytywne i negatywne strony realizacji zajęć online, warto punktem wyjścia uczynić ocenę zaangażowania osób studiujących w proces dydaktyczny. Jest to kwestia o znaczeniu fundamentalnym dla efektywności osiągnięcia efektów uczenia się. Respondentów poproszono zatem, aby porównali aktywność studiujących podczas zajęć zdalnych z obserwowaną podczas spotkań w kontakcie bezpośrednim. Rozkład odpowiedzi zaprezentowany na wykresie nr 28 wskazuje na jednoznaczną dominację ocen negatywnych. Blisko połowa respondentów uznała, że aktywność uczestników podczas zajęć zdalnych jest znacznie niższa niż w przypadku zajęć realizowanych w formie kontaktowej (48,8% wskazań), a co czwarty indagowany stwierdził, że jest ona nieznacznie mniejsza (23,6% wskazań). Mniej więcej co piąta pytana osoba uznała, że nie ma większych różnic w tym zakresie (22,0% wskazań). Odpowiedzi świadczące o większym zaangażowaniu osób studiujących w zajęcia online względem kontaktowych pojawiały się incydentalnie – 3,3% wskazań na nieznacznie większą i 1,6% wskazań na znacznie większą aktywność uczestniczek i uczestników.



Wykres 28. Ocena aktywności studentów na zajęciach zdalnych wyrażona przez kadre akademicką (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=123.

Odnotowane odpowiedzi świadczą o dostrzeganiu przez nauczycielki i nauczycieli zdecydowanie mniejszej aktywności osób studiujących w czasie zajęć realizowanych w formie online, co z pewnością w znacznym stopniu obniża efektywność procesu kształcenia.

Również w wywiadach grupowych problem zaangażowania osób studiujących oraz braku lub osłabienia interakcji z uczestnikami zajęć był często poruszany:

Bardzo złym przeżyciem [...] wciąż jest, wykładanie do ekranu, bez kontaktu ze słuchaczami. [...] jestem też przekonany, że na prawdziwej sali wykładowej to zupełnie inaczej wygląda, bo człowiek widzi, czy go rozumieją, czy go nie rozumieją. Zadają pytania... [P_A1_1]

[...] gdzieś po pierwszym roku byłem już wykończony [...] mówieniem do tych literek. [P_A1_5]

[...] był problem z tą interakcją. Jeżeli jesteśmy bardzo interakcyjni na zajęciach, mamy taką potrzebę, to te zajęcia nas mordowały, ponieważ nie widzieliśmy tych twarzy, mówiliśmy do siebie, nie było zwrotu energii, nie było tej interakcji, mówienie na siedząco dodatkowo [...] pamiętam to, jak koleżanki opowiadały, że po wykładach dwóch [...], takich spędzonych przed komputerem na siedząco, fizycznie były wymęczone i ja też to potwierdzam. [P_A2_2]

No mnie to w pewnym momencie zaczęło bardzo drażnić, ta kamera i ten brak interakcji, i to, że studenci notorycznie nie chcieli tej kamery włączać [...] Ja widziałam studentów w sklepie, ja widziałam studentów ze słuchawkami na uszach na ulicy, widziałam ich w różnych miejscach w czasie naszych zajęć i zaczęło mi bardzo przeszkadzać w pewnym momencie, że włączają mnie w domu jak radio, którego jeszcze w dodatku nikt nie słucha. [P_A2_1]

Szczególnie często powracano do problemu wyłączonych kamer:

[...] z upływem czasu i tych kamer wyłączonych było coraz mniej, i bardzo zaczęła spadać aktywność studentów. Takie się odnosiło wrażenie, że im się coraz mniej chce. [P_A2_3]

Identyfikując to zjawisko jako źródło swoich najsilniejszych frustracji, uczestniczki i uczestnicy wywiadów jednocześnie wykazywali się świadomością złożoności sytuacji. Wspominali także o wyjątkowo trudnych i kontrowersyjnych zdarzeniach, np.:

Koleżanka zgłaszała, że jakaś studentka się nie pojawiała na zajęciach, nie wiadomo było, co się z nią stało. Oczywiście, w którymś momencie się połączyła i siedzi przed tą kamerą i jest pobita. I co my mamy wtedy zrobić? To są te sytuacje [...], że my potem odstępujemy od tego [...] egzekwowania, bo o ile część może być śmieszna, bo tu pies, tu kot, tu coś spadnie i tak dalej, więc to możemy obrócić w żart. Natomiast tutaj jest tak trudna sytuacja, że my nie wiemy, co z tym zrobić. To rzeczywiście były te bardzo trudne moment, których kilka takich się zdarzyło. [P_A1_2]

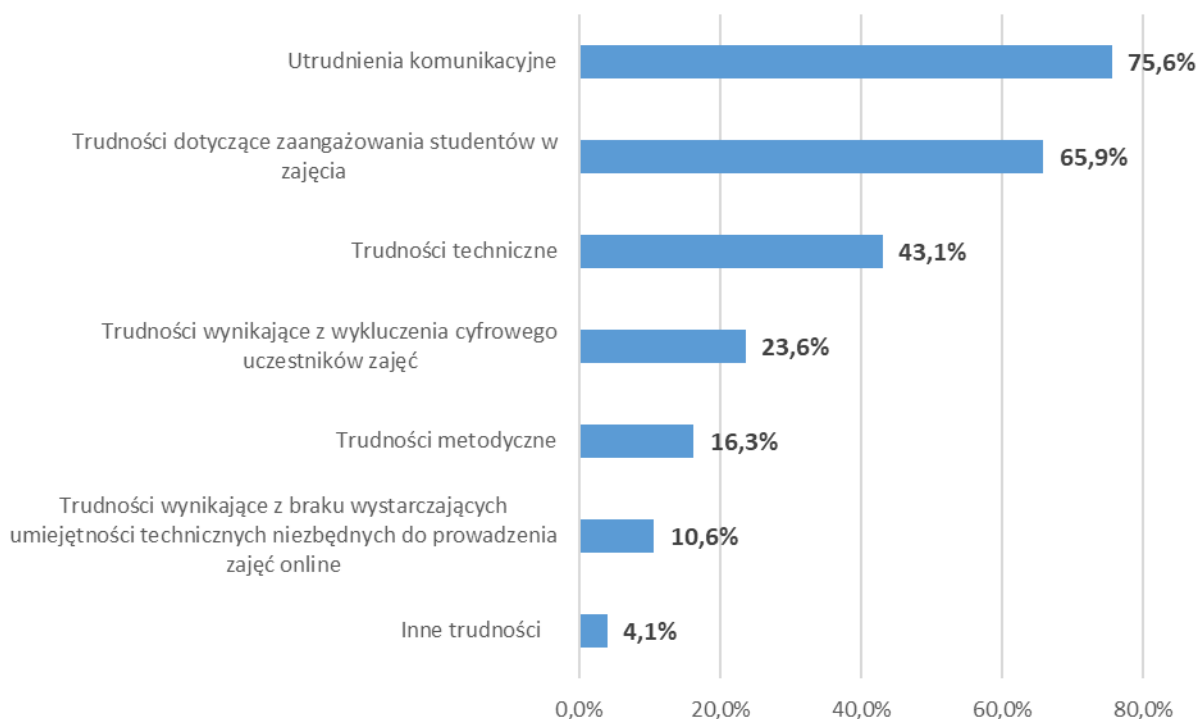
Myślę, że oni [studenci] także się zmienili [...], oni także doświadczali różnych napięć i chorób swoich bliskich, i tego, co towarzyszyło pandemii. [...] To, jak funkcjonowali [na zajęciach], było obrazem tego, jak w ogóle można było w tym czasie funkcjonować i faktem jest, że wśród nich pojawiały się przypadki depresji, w takim kontakcie bezpośrednim w konsultacjach indywidualnych oni mi to zgłaszali, i starałam się podchodzić do tego ze zrozumieniem, no bo człowiek nie jest maszyną po prostu. [P_A2_7]

Równocześnie odnotowano sporadyczne przypadki zwiększania się aktywności niektórych studiujących w czasie kształcenia zdalnego. Mówi o tym jedna z uczestniczek wywiadów grupowych:

[...] podczas przejścia na zdalne nauczanie studenci, którzy przy nauczaniu stacjonarnym nie byli aktywni, [...] kryjąc się za tymi wyłączonymi kamerami, tak jakby rozkwitli, że były takie jednostki, nieliczne niestety, ale były takie jednostki, które były pasywne, milczące podczas zajęć stacjonarnych, a okazało się, że można naprawdę na nich liczyć, na ich wypowiedzi, ich aktywność podczas zajęć zdalnych. [P_A2_3]

Powyższe ustalenia znajdują potwierdzenie w analizie wskazań nauczycieli i nauczycieli dotyczących doświadczanych przez nich trudności w czasie realizacji obowiązków dydaktycznych podczas pandemii. Rozkład odpowiedzi zaprezentowany na wykresie nr 29 wskazuje, że jednym z najczęściej wymienianych przez respondentów problemów był właśnie brak zaangażowania ze strony osób studiujących (65,9% wskazań). Częściej wskazywano tylko na utrudnienia komunikacyjne (75,6% wskazań), które też są w dużej mierze powiązane z kwestią aktywności uczestników zajęć. Prócz tych dwóch najpoważniejszych czynników mocno problematyczne okazały się także trudności techniczne wskazane przez 43,1% indagowanych (ich specyfika została omówiona we wcześniejszym fragmencie opracowania). Nieco rzadziej w wypowiedziach badanych pojawiały się wskazania na trudności związane z szeroko rozumianym cyfrowym wykluczeniem uczestników zajęć (23,6% wskazań). Na dalszych miejscach ułożyły się zaś trudności metodyczne wskazane przez 16,3% respondentów i trudności związane z brakiem odpowiednich umiejętności technicznych niezbędnych do prowadzenia zajęć online sygnalizowane przez 10,6% pytanym. Na inne trudności zwracało uwagę 4,1% nauczycielek i nauczycieli wspominających o konieczności ponoszenia dodatkowych wydatków na sprzęt komputerowy, braku wsparcia instytucjonalnego, konieczności poświęcania czasu na przygotowanie

zajęć oraz dostrzegane trudności w zakresie zaplecza lokalowego osób studiujących. Rozpoznając specyfikę utrudnień związanych z pracą dydaktyczną w pandemii, warto nadmienić, że jedynie 3,3% badanych stwierdziło, że prowadząc zajęcia zdalne, nie doświadcza żadnych trudności.



Wykres 29. Utrudnienia w czasie prowadzenia zajęć online identyfikowane przez kadre akademicką (badanie CAWI)*

* Procent wskazań nie sumuje się do 100, ponieważ respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania i obliczenia własne, N=123.

Ujawniające się w wypowiedziach respondentów trudności doświadczane podczas prowadzenia zajęć online w zasadniczej mierze związane są zatem z relacjami interpersonalnymi i niskim zaangażowaniem się osób studiujących w proces kształcenia. Inne trudności nie stanowią aż tak poważnych przeszkód w czasie realizacji zajęć, aczkolwiek ujawniają się na dość szeroką skalę.

W trakcie wywiadów grupowych wykładowczynie i wykładowcy mówili o rozmaitych sposobach, jakie stosowali, aby rozwiązać szczególnie dla nich dotkliwy problem braku zaangażowania osób studiujących. W przeważającej części wypowiedzi pojawił się wątek dążenia do zaktywizowania studiujących poprzez pracę w grupach oraz uatrakcyjnienia zajęć za sprawą dostępnych narzędzi i funkcjonalności, np.:

U mnie się sprawdzało jak najwięcej pracy zadawać w grupach, żeby kilka osób miało jakieś zadanie. [P_A1_5]

[...] rozwiązywali jakąś rzecz i potem przesyłali następnej grupie. I teraz ta jedna grupa sprawdzała, co oni zrobili. [P_A1_8]

[...] mi się sprawdziła praca wspólna na dokumencie online. Przygotowanie właśnie jakiejś pracy, gdzie wszyscy byli po trochu zaangażowani. Jeszcze bardziej lubili na dokumencie Google [...], bo tam wyświetlali się jako różne zwierzątka. [P_A1_3]

Zdaniem niektórych respondentów, kluczową kwestią w przezwycięzeniu problemu było przyjęcie określonej postawy, przy czym proponowane rozwiązania były rozmaite, np.:

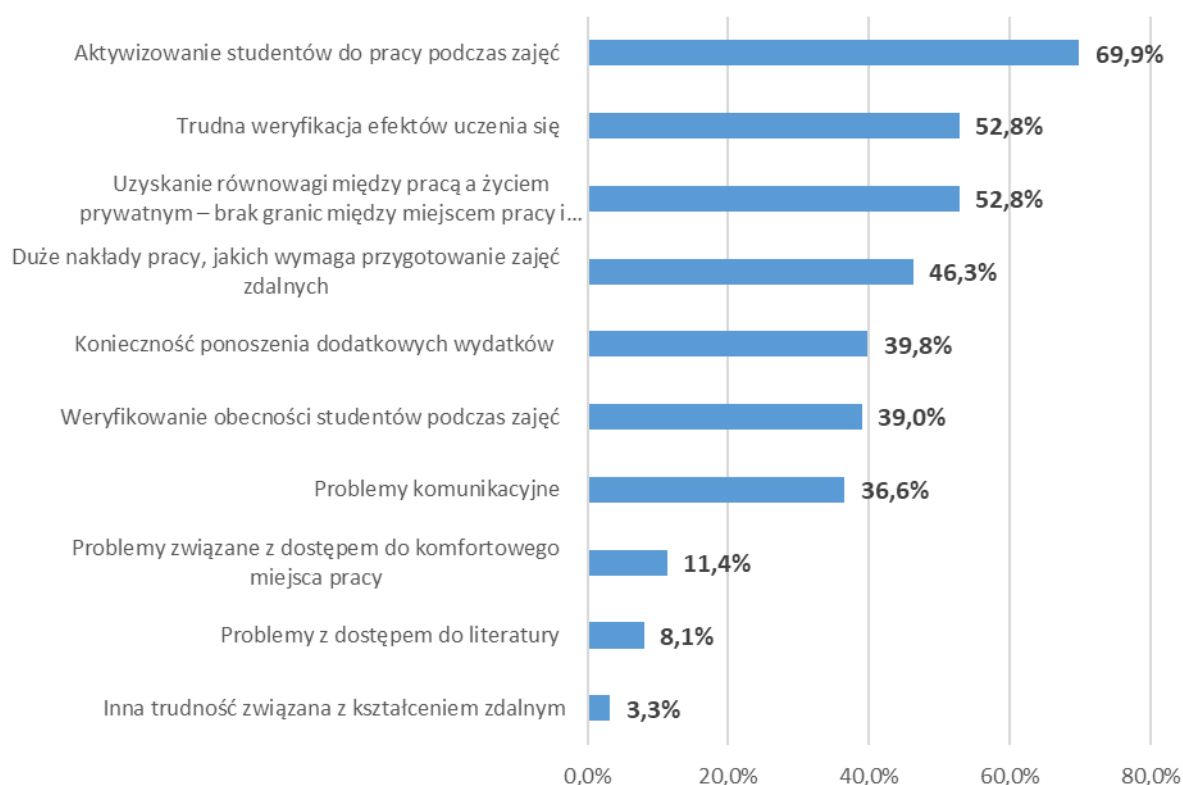
Pewnie, też lubię mieć komunikat zwrotny, widzieć, no ale przyjęłam, że tak nie ma i już. Ja starałam się być taka, jak normalnie jestem na wykładach. Co tam z drugiej strony się działo, szybko to sobie odcięłam, ponieważ to było frustrujące, namyślanie się nad tym. [P_A2_7]

[...] starałam się tłumaczyć studentom, żeby nie zwracali uwagi na te włączone kamery, ponieważ od razu na początku wyszły [...] problemy typu „a jak ja wyglądam?”, „o matko, jaką ja mam fryzurę”, „jestem nieubrana”, „a co tam z tyłu widać?”, „a tu kot mi przechodzi przed kamerą” i starałam się tłumaczyć, że to nie jest ważne i sama wystąpiłam w pizamie. [...] gdzieś tak po miesiącu zajęć w takiej grupie, to oni się przygotowywali do tych zajęć, na przykład wymyślali sobie wszyscy taką samą tapetę, także na te konkretne zajęcia [...] była inna tapeta, niekoniecznie związana z tematem zajęć, ale z tym, czym oni się interesowali, więc ta interakcja w niektórych grupach była naprawdę na dużo wyższym i lepszym poziomie niż teraz na zajęciach stacjonarnych. [P_A2_4]

Dalszym krokiem w stronę diagnozy trudności, z jakimi mierzą się nauczycielki i nauczyciele akademicy prowadzący zajęcia online, może być analiza wskazań na najpoważniejsze trudności związane z samym procesem kształcenia w tej formie. Wykres nr 30 zawiera zestawienie częstości wskazań respondentów na wyszczególnione potencjalnie problematyczne kwestie. Po raz kolejny na czoło wysuwa się trudność związana z aktywizacją osób studiujących w czasie zajęć online (69,9% wskazań), co potwierdza wcześniejsze ustalenia i świadczy o tym, że brak zaangażowania studiujących w zajęcia jest najpoważniejszym problemem kształcenia online. Kwestią problematyczną o dużym znaczeniu okazuje się też weryfikacja efektów uczenia się, omawiana już we wcześniejszych częściach opracowania (52,8% wskazań). Możliwe do wykorzystania i często stosowane rozwiązania okazują się bowiem mało wiarygodne w zakresie testowania wiedzy, umiejętności i kompetencji nabytej przez osoby studiujące. Z podobną częstotliwością wskazywane były kwestie dotyczące utrzymania równowagi pomiędzy pracą i wypoczynkiem (52,8% wskazań) oraz bezpośrednio z tym związany problem konieczności dużego nakładu pracy wkładanej w przygotowanie zajęć online (46,3% wskazań). Nieco rzadziej respondenci jako trudności związane z kształceniem zdalnym wskazywali na konieczność ponoszenia dodatkowych wydatków, weryfikowanie obecności osób studiujących podczas zajęć i problemy komunikacyjne (odpowiednio 39,8% wskazań; 39,0% wskazań i 36,6% wskazań). Znacznie rzadziej w wypowiedziach nauczycieli pojawiały się kwestia braku komfortowego miejsca pracy (11,4% wskazań) i dostępu do literatury (8,1%) wskazań. Inne trudności sygnalizowało 3,3% badanych. Zwracali oni uwagę na często bezosobowy kontakt, bardzo duże zmęczenie związane z długotrwałą pracą przy komputerze oraz trudności w organizacji zajęć. Ostatni ze wspomnianych wątków był także akcentowany przez uczestniczki i uczestników wywiadów grupowych, którzy zwracali m.in. uwagę na niewystarczalność piętnastominutowej przerwy między zajęciami realizowanymi w formule zdalnej:

Co do tego, że siedzieliśmy bardzo długo przed monitorami, to też powiem i wszędzie to potwierdzę, jakkolwiek może to być zarzut w stosunku do mnie, wszystkie zajęcia skracałam o 15 minut, ponieważ uważam, że piętnastominutowa przerwa między zajęciami przy ciągłym kontakcie z monitorem to jest za mało. Ja po prostu kończyłam te zajęcia 15 minut wcześniej, wyznaczając jakieś tam zadanie drobne, [...] tak, żeby

było wiadomo, że przez te 15 minut to oni by tam mogli jeszcze coś. Szczególnie to było istotne w semestrze zimowym, kiedy są krótkie dni, popołudniowe zajęcia były bardzo trudne do prowadzenia. [P_A2_7]



Wykres 30. Problemy związane z kształceniem zdalnym wskazywane przez kadrę akademicką (badanie CAWI)*

* Procent wskazań nie sumuje się do 100, ponieważ respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania i obliczenia własne, N=123.

Przytoczone wyniki badań wskazują jednoznacznie na występowanie poważnych trudności stanowiących wyzwanie, jakie stoi przed kadrą akademicką i uczelniami jako instytucjami. Omawiana sytuacja może być w pewnej mierze uwarunkowana brakiem adekwatnych do sytuacji technicznych i merytorycznych rozwiązań w zakresie prowadzenia procesu dydaktycznego. Sądzić można, że nowa forma kształcenia wymaga nie tylko coraz doskonalszych narzędzi technicznych, ale i wykształcenia odmiennego podejścia do studiów – tak przez osoby studiujące, jak i wykładowczynie oraz wykładowców. W zasadniczej mierze zmiana powinna dotyczyć postaw wobec kształcenia online, które może stanowić równoległą formę transferu wiedzy, umiejętności i kompetencji względem procesu dydaktycznego realizowanego poprzez bezpośrednie kontakty pomiędzy osobami uczącymi i studiumymi.

Realizacja zajęć online wiąże się z szeregiem problemów i trudności, ale niesie też wiele korzyści i ułatwień. Zaledwie 8,9% badanych nauczycieli nie dostrzegło żadnych benefitów z tytułu prowadzenia zajęć online. Rozkład odpowiedzi respondentów przedstawiony na wykresie nr 31 wskazuje, że zasadniczym walorem nowej formy kształcenia jest oszczędność czasu (75,6% wskazań). Podobnie wysoko ceniona jest elastyczność procesu dydaktycznego polegająca na możliwości prowadzenia zajęć z dowolnego miejsca, w którym jest dostęp do Internetu (71,5% wskazań). Chociaż problemy komunikacyjne często poja-

wiały się wśród deficytów kształcenia na odległość w wypowiedziach badanych nauczycielek i nauczycieli, to jednak platformy internetowe są przez nich postrzegane jako narzędzia pozwalające na szybki i sprawny kontakt z osobami studiującymi (63,4% wskazań). Dla wielu pytanych zajęcia online stanowią też okazję do wykorzystania atrakcyjnych narzędzi dydaktycznych (52,0% wskazań). Rzadziej za korzyść z kształcenia zdalnego respondenci uważali łatwiejsze przygotowywanie się do zajęć (17,9% wskazań) i łatwą weryfikację efektów uczenia się (15,4% wskazań). Na inne korzyści zwróciło uwagę 3,3% badanych, którzy wspominali o łatwiejszym archiwizowaniu materiałów, możliwości wykorzystania *ad hoc* podczas zajęć materiałów dostępnych w Internecie oraz rozwijaniu własnej innowacyjności i kreatywności w zakresie działalności dydaktycznej.

Wyniki te korespondują z wypowiedziami uczestniczek i uczestników wywiadów grupowych. Wśród zalet kształcenia zdalnego wymieniali oni np.:

To, że nie trzeba wychodzić do pracy, że można zajęcia prowadzić z każdego miejsca, z jakiego ma się dostęp do komputera. [P_A1_1]

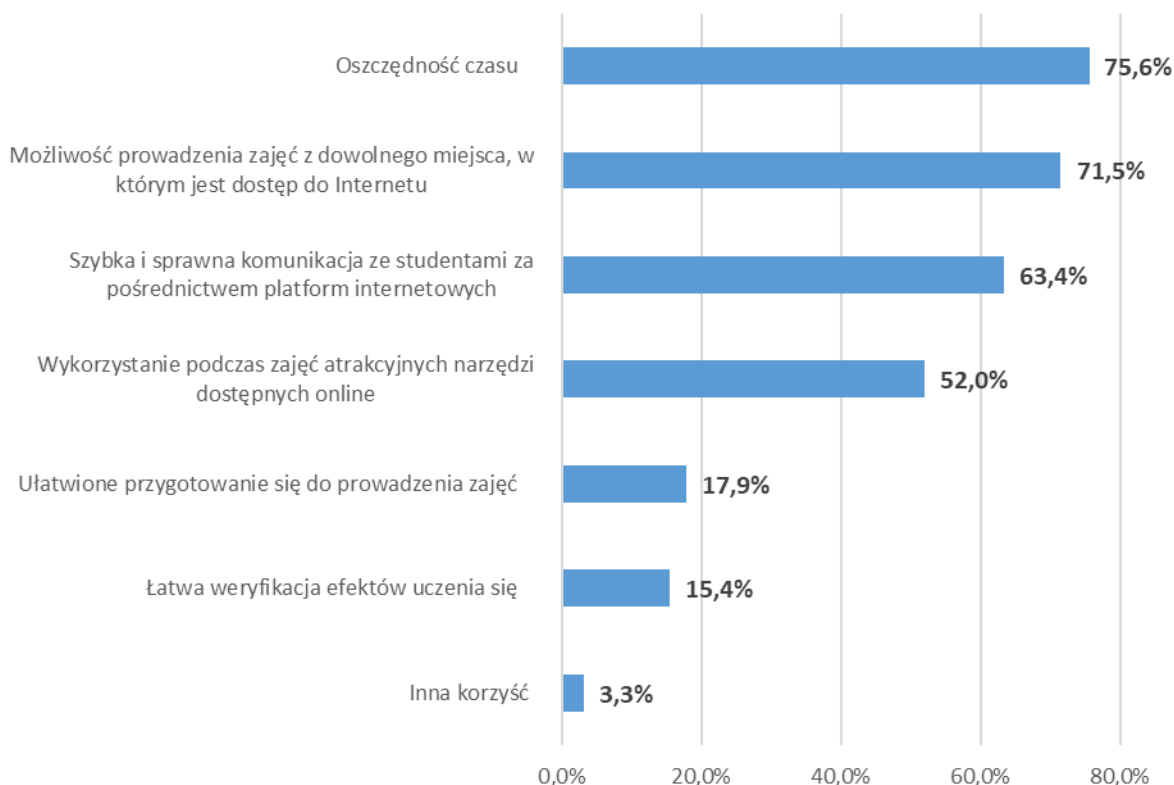
[...] ten kontakt w zespółach. I to nie tylko mi chodzi o to, że jest jedno miejsce, w którym umieszczane są tylko materiały, ale też, że pewne zadania można tam jakby zlecać i one są wszystkie w jednym miejscu. Więc to, i takie elementy, bym powiedziała, rozrywkowe. Jakiś quiz właśnie online [...]. [P_A1_3]

Oprócz możliwości uatrakcyjnienia i urozmaicenia zajęć za sprawą funkcjonalności oferowanych przez MS Teams oraz inne platformy (gry, testy, mapy myśli itd.), nauczycielki i nauczyciele zwracali także uwagę na techniczne usprawnienia, takie jak:

mechanizacja wszystkich takich żmudnych, nudnych rzeczy jak sprawdzanie obecności. Bo teraz sobie po prostu na Moodle'u uruchamiam i mam wszystkie dane. Testy wszystkie, odpowiedzi, statystyki. Co prawda, przygotowanie tego [...] dużo czasu zajmuje, no ale to już mi zostaje i mam bardzo usprawniającą zajęcia rzecz. [P_A1_5]

W jednym z wywiadów pojawił się też wątek korzyści wiążących się z kształceniem zdalnym dla osób podejmujących studia niestacjonarne (*bo dla nich to byłoby dużo łatwiej, a to wszystko jest tak świetnie zorganizowane, że właściwie to nie czują żadnej różnicy, a wręcz przeciwnie, bardzo im to służyło – P_A2_2*). Dostrzeżone zostały również pozytywne aspekty kształcenia zdalnego w sytuacji prowadzenia tutoringu, seminariów oraz indywidualnych konsultacji:

Świetnie się to sprawdza w kontaktach indywidualnych seminaryjnych, bo daje to [...] możliwość bezpośredniego kontaktu i jest komfortowe dla obu stron. Każda z nas ma dostępną literaturę, jest u siebie i tak dalej, więc to jest naprawdę super [...]. [...] tu dochodzi jeszcze ten element zdjęcia czasu na dojazd, na jakieś dodatkowe starania, a kontakt bezpośredniej rozmowy i pracy na tym samym tekście, pokazywania tego, co się tam robi, jest taki sam. [P_A2_7]



Wykres 31. Korzyści płynące z kształcenia zdalnego wskazywane przez kadre akademicką (badanie CAWI)*

* Procent wskazań nie sumuje się do 100, ponieważ respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

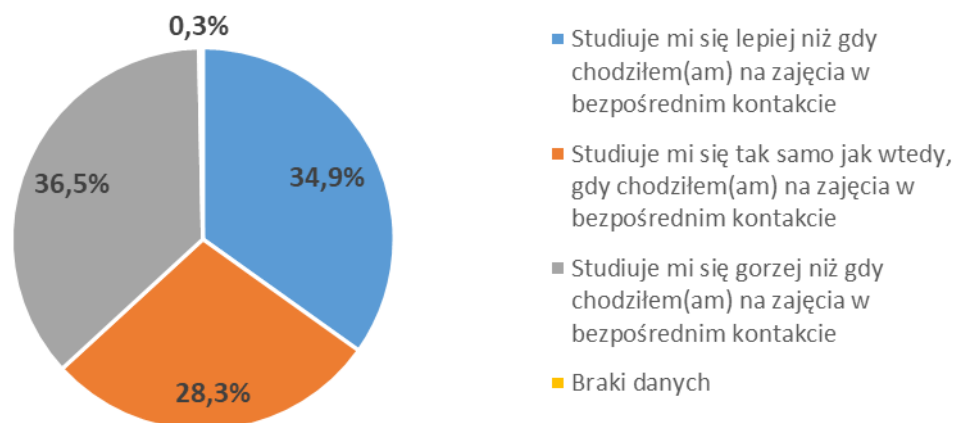
Źródło: badania i obliczenia własne, N=123.

W świetle wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli akademickich można stwierdzić, że jakkolwiek borykają się oni z wieloma problemami, realizując zajęcia zdalne, to jednak elastyczny i nowatorski charakter tej formy kształcenia niesie ze sobą wiele korzyści w różnych wymiarach – od zwiększenia puli czasu wolnego, poprzez przyspieszenie kontaktu z osobami studiującymi, po możliwość samorozwoju dzięki wykorzystaniu innowacyjnych narzędzi dydaktycznych.

3.3.3. Perspektywa studentów

Ważnymi uczestnikami procesu kształcenia są osoby studiuje, dlatego też ich opinie dotyczące nauki zdalnej stanowiły ważne dopełnienie wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli akademickich oraz osób odpowiedzialnych za organizację procesu dydaktycznego.

Punktem wyjścia dla analizy zagadnień związanych ze nauką online w czasie pandemii widzianych przez pryzmat doświadczeń studenckich uczyniono ogólne oceny dotyczące kształcenia zdalnego w porównaniu z czasem, kiedy zajęcia realizowane były w bezpośrednim kontakcie. Dane przedstawione na wykresie nr 32 wskazują na dość równomierny rozkład opinii respondentów. Co prawda wśród badanych dominują głosy, że w czasie pandemii studiuje się gorzej, niż wtedy, kiedy zajęcia realizowane były w formie kontaktowej (36,5% wskazań), ale niewiele tylko mniej liczna jest grupa osób formułujących oceny przeciwne (34,9% wskazań). Zbliżona liczebnie była kategoria badanych podobnie oceniających w kategoriach ogólnych studiowanie online i to realizowane w formie kontaktowej.

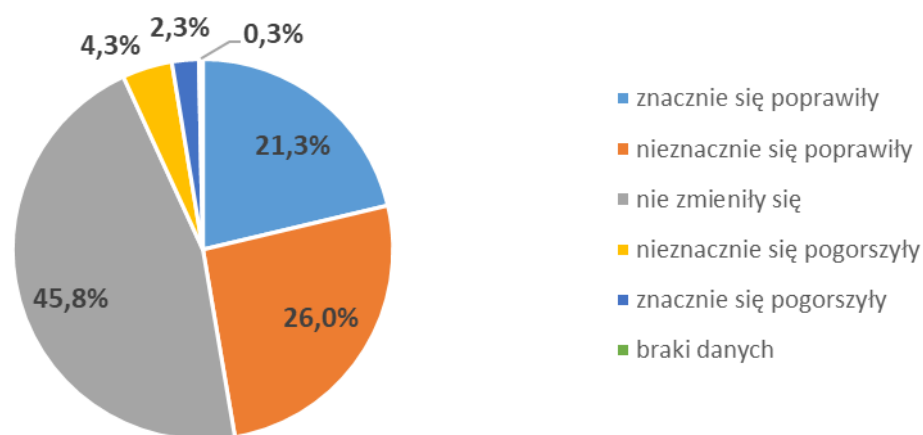


Wykres 32. Ocena kształcenia zdalnego w porównaniu z kształceniem w bezpośrednim kontakcie wyrażona przez osoby studiujące (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=611.

Odnotowany rozkład odpowiedzi wynika zapewne z wielorodności i zróżnicowania czynników charakteryzujących obie podane pod ocenę formy studiowania.

Uzupełniając ogólne oceny o analizę najistotniejszych czynników je warunkujących, poproszono osoby studiujące o ocenę ewentualnych zmian wyników w nauce w czasie nauki zdalnej. Dane zawarte na wykresie nr 33 wskazują, że najliczniejsza kategoria badanych uznała, że zmiana formy zajęć wpłynęła pozytywnie na uzyskiwane przez nich rezultaty (łącznie 47,3% wskazań pozytywnych). Co piąta osoba mówiła wręcz o znacznej poprawie efektów uczenia się (21,3% wskazań). Bardzo liczna była jednakże zbiorowość badanych twierdzących, że studiowanie online nie wpłynęło na ich wyniki w nauce (45,8% wskazań). Podkreślić należy, że zaledwie 6,8% pytanych dostrzeżało pogorszenie rezultatów (w tym tylko 2,3% mówiło o znacznie gorszych efektach).



Wykres 33. Ocena zmian osiągniętych wyników w nauce w czasie studiów w formie zdalnej sformułowana przez osoby studiujące (badanie CAWI)

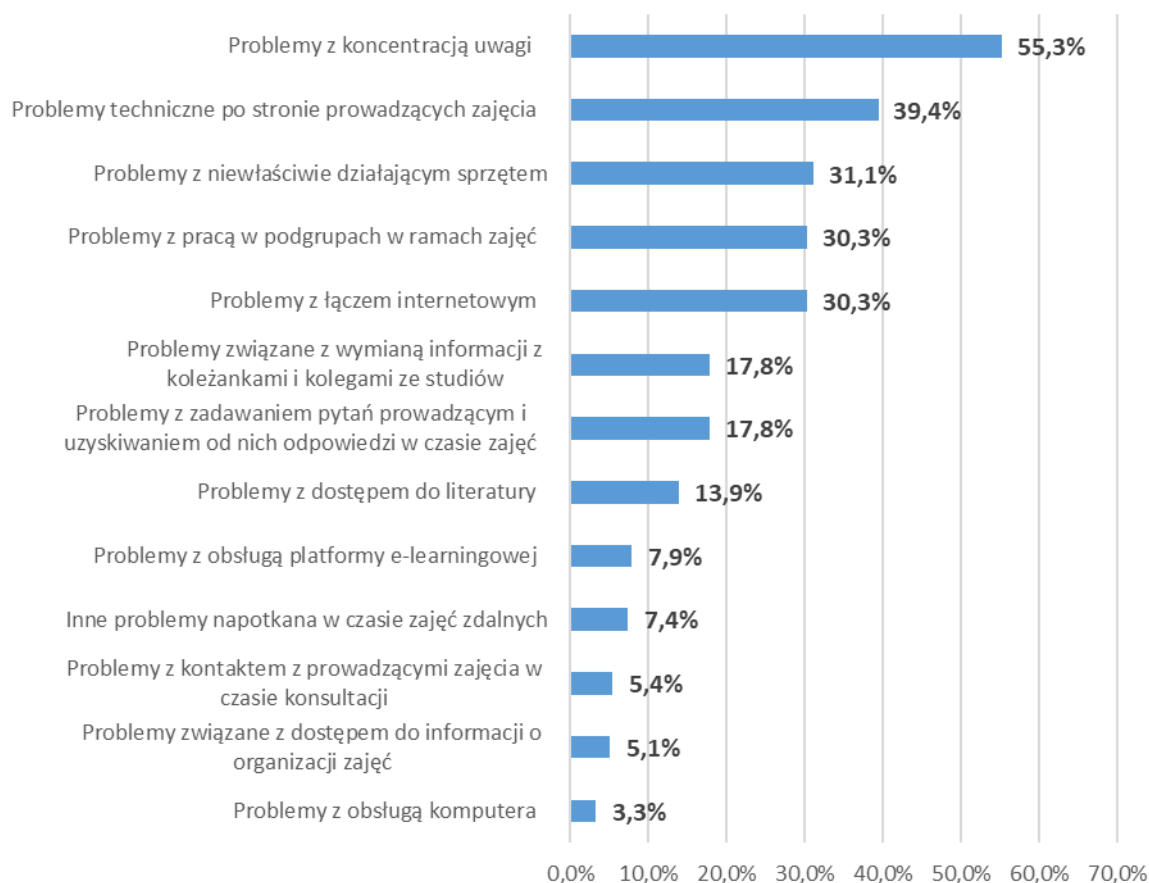
Źródło: badania i obliczenia własne, N=611.

Powyższy rozkład odpowiedzi może w pewnej mierze wynikać z mało miarodajnych narzędzi weryfikacji efektów uczenia się. Nauczycielki i nauczyciele aka-

demiccy objęci badaniami w ramach omawianego projektu powszechnie zwracali uwagę na niedostatki w zakresie wiarygodnego sprawdzania wiedzy. Studia online stwarzają wiele możliwości do nadużyć w tym aspekcie, a jednocześnie istniejące narzędzia testujące utrudniają dokonanie obiektywnej i krytycznej weryfikacji postępów w nauce.

Dalsza analiza pozwala na uzupełnienie ogólnego obrazu sytuacji i wyświetla zasadnicze przewagi i mankamenty studiowania online wobec formy tradycyjnej. Osoby studiujące biorące udział w badaniach poproszono o wskazanie najważniejszych dla nich trudności związanych ze studiowaniem online. Rozkład odpowiedzi zaprezentowany na wykresie nr 34 wskazuje jednoznacznie, że najważniejszym problemem dla ponad połowy respondentów była koncentracja uwagi (55,3% wskazań). W dalszej kolejności wymienione zostały problemy techniczne, z jakimi borykali się prowadzący zajęcia (39,4% wskazań). Dla blisko jednej trzeciej pytanych dotkliwie były trudności techniczne, tj. niewłaściwie działający sprzęt (31,1% wskazań) i wadliwe łącze internetowe (30,3% wskazań). Równie liczna była kategoria badanych zwracających uwagę na problematyczną kwestię związaną z pracą w podgrupach w ramach zajęć (30,3% wskazań). Istotne dla części studiujących były także problemy komunikacyjne polegające na zakłóceniach wymiany informacji z koleżankami i kolegami oraz utrudnienia dotyczące zadawania pytań prowadzącemu i uzyskiwania odpowiedzi (po 17,8% wskazań). Dla 13,9% pytanych problemem okazał się dostęp do literatury niezbędnej do przygotowania się do zajęć. Inne trudności wskazywane były znacznie rzadziej – 7,9% respondentów zwróciło uwagę na trudności związane z obsługą platform e-learningowych, 5,4% wskazywało na utrudniony kontakt z prowadzącymi w czasie konsultacji, dla 5,1% problematyczny był dostęp do informacji o organizacji zajęć, a 3,3% sygnalizowało trudności dotyczące obsługi komputera. Ponadto 7,4% pytanych zwróciło uwagę na inne niż wyżej wymienione trudności. Wśród nich najczęściej wspomniano o słabym kontakcie z prowadzącymi, monotonii zajęć, problemach ze sprzętem peryferyjnym potrzebnym do uczestnictwa w zajęciach i złych warunkach lokalowych.

Omawiany rozkład odpowiedzi wskazuje na zasadniczo cztery grupy czynników problematycznych w czasie nauki zdalnej. Są to: zmęczenie psychiczne stanowiące efekt długiego czasu spędzanego przed ekranem komputera, problemy komunikacyjne, techniczne i organizacyjne. Warto podkreślić, że problemy techniczne w zasadniczej mierze dostrzegane były po stronie osób prowadzących zajęcia, co zapewne jest efektem deficytów w obszarze kompetencji technologicznych charakterystycznych dla kategorii pokoleniowej, do której przynależy większość nauczycielek i nauczycieli akademickich. Interesujące jest również zestawienie wskazań osób studiujących z opiniami nauczycielek i nauczycieli. W przypadku dostępu do literatury i kontaktu wzajemnego odnotowano zgodność opinii – te kwestie nie stanowiły poważniejszych problemów zarówno dla badanych osób studiujących, jak i dla kadry akademickiej. Rozbieżność pojawia się jednak w przypadku organizacji pracy studenckiej polegającej na podziale na zespoły. Nauczycielki i nauczyciele są przekonani o efektywności takiej formy prowadzenia zajęć, natomiast zdaniem studiujących generowała ona szereg trudności i stanowiła jeden z zasadniczych problemów podczas nauki zdalnej.



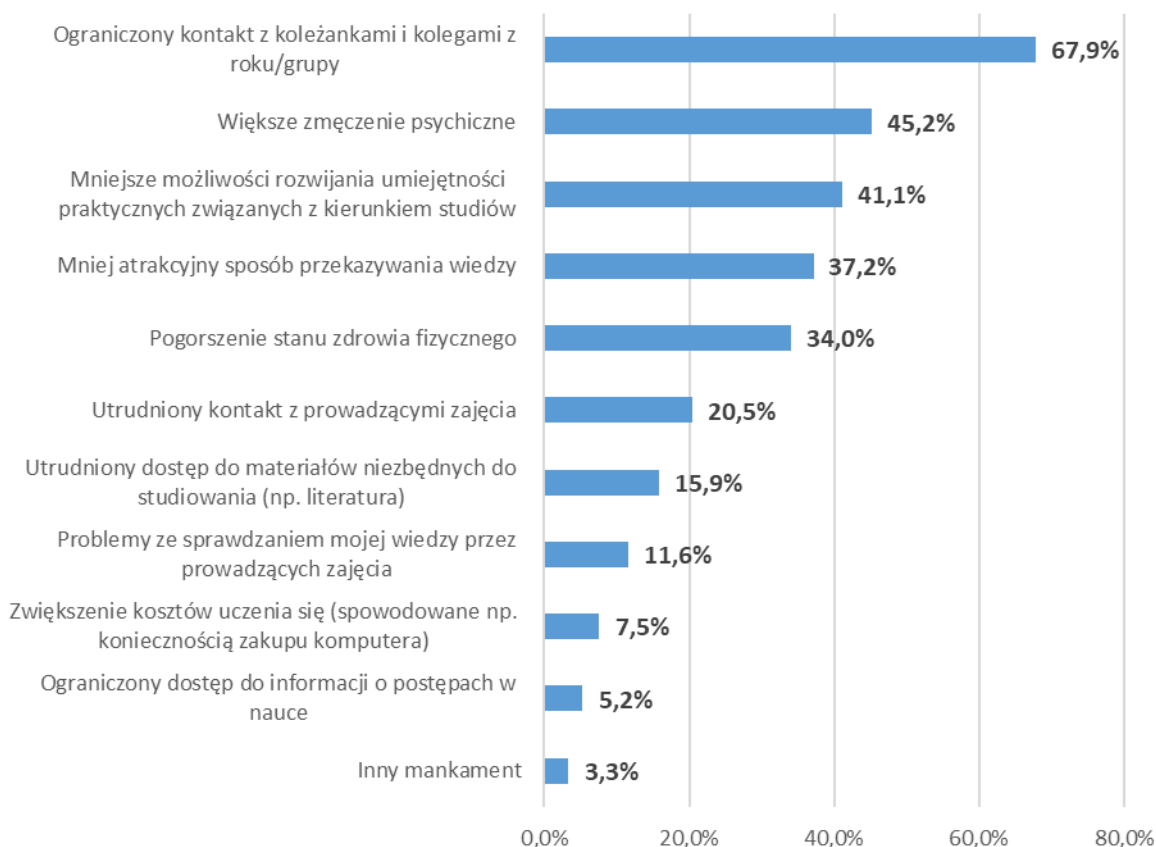
Wykres 34. Trudności napotkane w czasie zajęć zdalnych zgłaszane przez osoby studiujące (badanie CAWI)*

* Procent wskazań nie sumuje się do 100, ponieważ respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania i obliczenia własne, N=611.

W celu pogłębienia powyżej omówionego zagadnienia poproszono osoby studiujące o wskazanie najistotniejszych – ich zdaniem – mankamentów studiowania zdalnego względem studiowania w formie kontaktowej. Odpowiedzi badanych wskazują na ograniczenie interakcji z innymi studium jako najpoważniejsze utrudnienie nauki podczas pandemii (67,9% wskazań). Odnotowane wcześniej problemy z koncentracją uwagi znajdują tu także swoje wyraźne odzwierciedlenie ujawniające się w częstotliwości wskazywania większego zmęczenia psychicznego jako istotnej wady studiowania online (45,2% wskazań). Ściśle wiąże się też z tym problemem wspomniane przez ponad jedną trzecią respondentów pogorszenie stanu zdrowia fizycznego (34,0% wskazań). Liczna jest ponadto grupa osób wspominających o mniejszych możliwościach rozwijania umiejętności praktycznych związanych z kierunkiem studiów jako o istotnym deficycie (41,1% wskazań). Podkreślić także należy, że dla znaczącej kategorii badanych nauka online wiąże się z mniej atrakcyjnymi sposobami przekazywania wiedzy (37,2% wskazań). Dla co piątej osoby mankamentem stał się utrudniony kontakt z prowadzącymi zajęcia (15,9% wskazań). Wśród studium znalazła się także kategoria osób zwracających uwagę na utrudniony dostęp do literatury (11,6% wskazań). Najrzadziej wspomniano o zwiększonych kosztach uczenia się wynikających m. in. z konieczności zakupu dodatkowego sprzętu komputerowego (7,5% wskazań) oraz o ograniczonym dostępie do informacji o postępach w nauce (5,2% wskazań). Incydentalnie w wypowiedziach badanych pojawiały się także inne mankamenty, takie jak niższe zaangażowanie prowadzących w za-

jęcia, słabsze wyniki w nauce i gorsza komunikacja z innymi. Szczegółowe dane przedstawia wykres nr 35.



Wykres 35. Mankamenty studiowania w formie zdalnej zgłaszane przez osoby studiujące (badanie CAWI)*

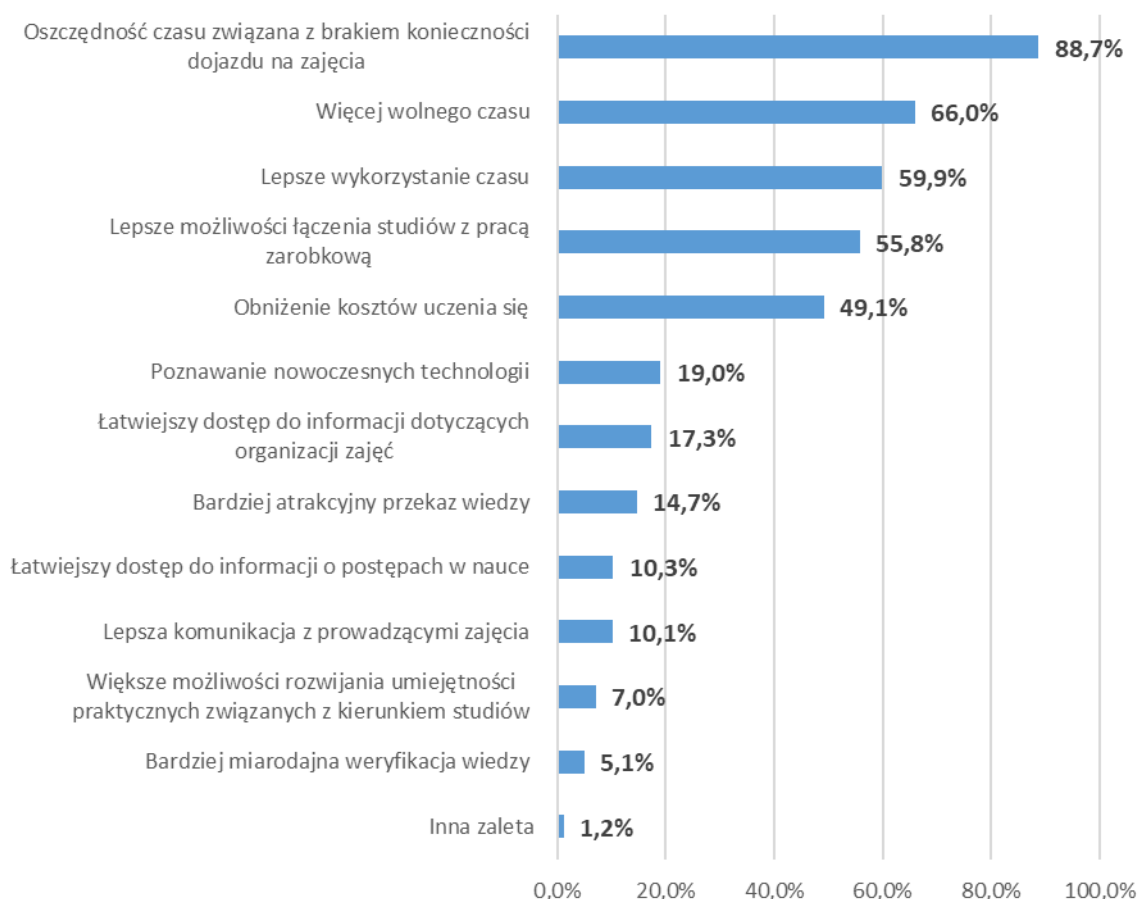
* Procent wskazań nie sumuje się do 100, ponieważ respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania i obliczenia własne, N=611.

Odpowiedzi respondentów na pytanie o mankamenty studiowania online prowadzą do wniosku, że zasadniczym deficytem jest utrudniony kontakt z innymi. Wynika to z faktu, że studia to nie tylko nauka, ale także istotny etap kształtowania osobowości, czas intensywnych interakcji i nawiązywania trwałych relacji społecznych, a ta specyfika uległa w czasie pandemii zatarciu. Wyraźnie także uwidacznia się pogorszona kondycja psychofizyczna osób studiujących uwarunkowana długotrwałą pracą przy komputerze. Studia online istotnie obniżają także możliwość łączenia wiedzy teoretycznej z praktycznymi kompetencjami. Niejednokrotnie również formy transferu wiedzy wykorzystywane w kształceniu zdalnym postrzegane są jako mniej atrakcyjne, pomimo sięgania przez prowadzących do nowoczesnych rozwiązań technicznych, z którymi młodzież jest dobrze zaznajomiona.

Obok problemów i mankamentów związanych z nauką online można także wskazać szereg pozytywnych aspektów tej formy kształcenia. Najczęściej w odpowiedziach badanych pojawiają się wskazania na różnorodne aspekty związane z czasem jako zasobem pozostającym do swobodnej dyspozycji. Dla ogromnej większości badanych studia online wiążą się z oszczędnością czasu związaną z brakiem konieczności dojazdu na zajęcia (88,7% wskazań). Pochodną tego stanu rzeczy jest większa pula czasu wolnego pozostająca w ich dyspozycji (66,0% wskazań). W efekcie tej przewagi możliwe staje się lepsze wykorzystanie

tego zasobu (59,9% wskazań). Jakkolwiek osoby studiuje sygnalizowały trudności w zdobywaniu umiejętności praktycznych w czasie nauki zdalnej, to jednak z drugiej strony jako atut postrzegały możliwość łączenia studiów z pracą zarobkową (55,8% wskazań), co też przekłada się na nabywanie praktycznych kompetencji i kwalifikacji. Dla niemal połowy badanych nowa forma studiowania oznaczała też obniżenie kosztów związanych z nauką (49,1% wskazań). Inne korzyści płynące ze z studiowania online wskazywane były już rzadziej. Co piąta osoba jako atut tej formy nauki wskazała możliwość poznawania nowych technologii (19,0% wskazań). Według 17,3% badanych w czasie pandemii łatwiejszy był dostęp do informacji organizacyjnych dotyczących zajęć. Dla 14,7% pytanych przekaz wiedzy realizowany za pośrednictwem platform elearningowych był bardziej atrakcyjny względem tradycyjnych form nauczania. Co dziesiąta osoba wspominała o łatwiejszym dostępie do informacji o postępach w nauce (10,3% wskazań) oraz o lepszej komunikacji z prowadzącymi zajęcia (10,1% wskazań). Wśród respondentów znalazła się także kategoria osób twierdzących, że kształcenie zdalne daje im lepsze możliwości rozwijania umiejętności praktycznych związanych z kierunkiem studiów (7% wskazań). Według 5,1% badanych w czasie zajęć online można było zaobserwować wzrost miarodajności procesu weryfikacji wiedzy. Dla 1,2% badanych kształcenie zdalne niosło ze sobą także inne korzyści niż wymienione powyżej, takie jak łatwiejszy dostęp do materiałów oraz lepsza organizacja codziennych obowiązków. Szczegółowe dane przedstawia wykres nr 36.

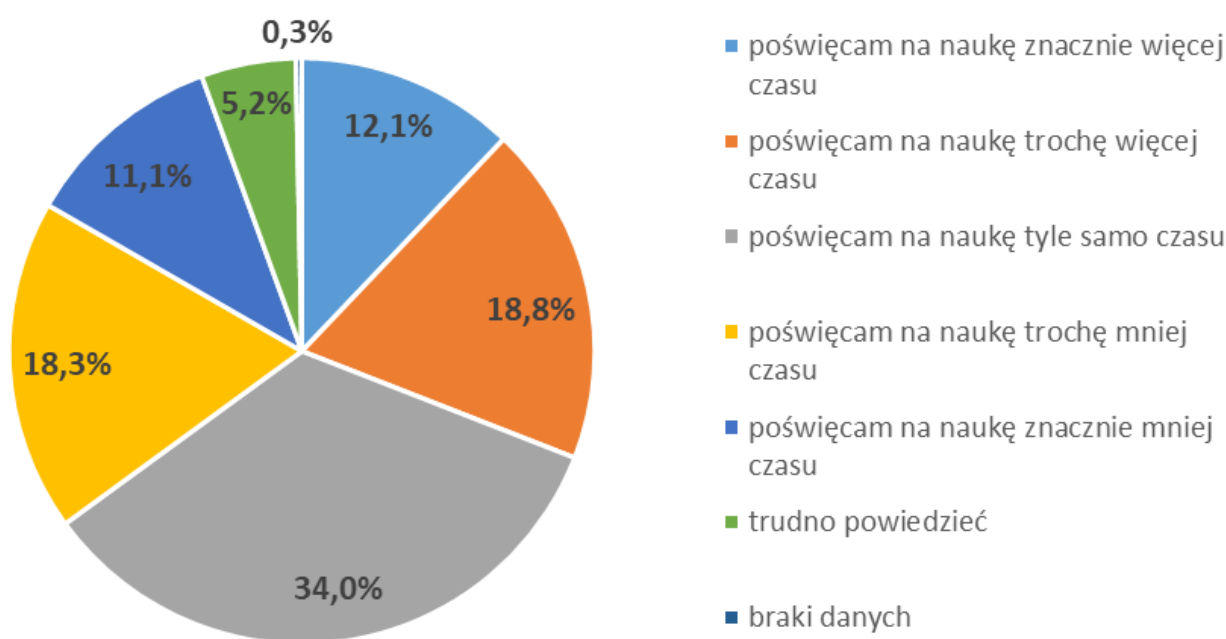


Wykres 36. Zalety studiowania w formie zdalnej zgłaszane przez osoby studiuje (badanie CAWI)*

* Procent wskazań nie sumuje się do 100, ponieważ respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania i obliczenia własne, N=611.

Uzupełnieniem powyżej omówionych danych może być analiza rozkładu odpowiedzi osób studiujących na pytanie o czas poświęcany na naukę w warunkach pandemii w porównaniu z czasem, kiedy studia realizowane były w bezpośrednim kontakcie. Deklaracje respondentów przedstawione na wykresie nr 37 rozkładają się bardzo równomiernie. Odsetek osób twierdzących, że poświęcają na naukę więcej czasu wynosi łącznie 30,9% (w tym 12,1% twierdzących, że jest to znaczna różnica *in plus*), podczas gdy kategoria formułujących przeciwną ocenę wynosi łącznie 29,4% (w tym 11,1% twierdzących, że jest to znaczna różnica *in minus*). Zbliżony do powyżej przedstawionych jest także odsetek badanych, którzy uznawali, że zmiana formy studiów nie wpłynęła na ilość czasu poświęcanego przez nich na naukę (34,0% wskazań). Pozostali respondenci nie odnieśli się w sposób jednoznaczny do podanej pod ocenę kwestii.



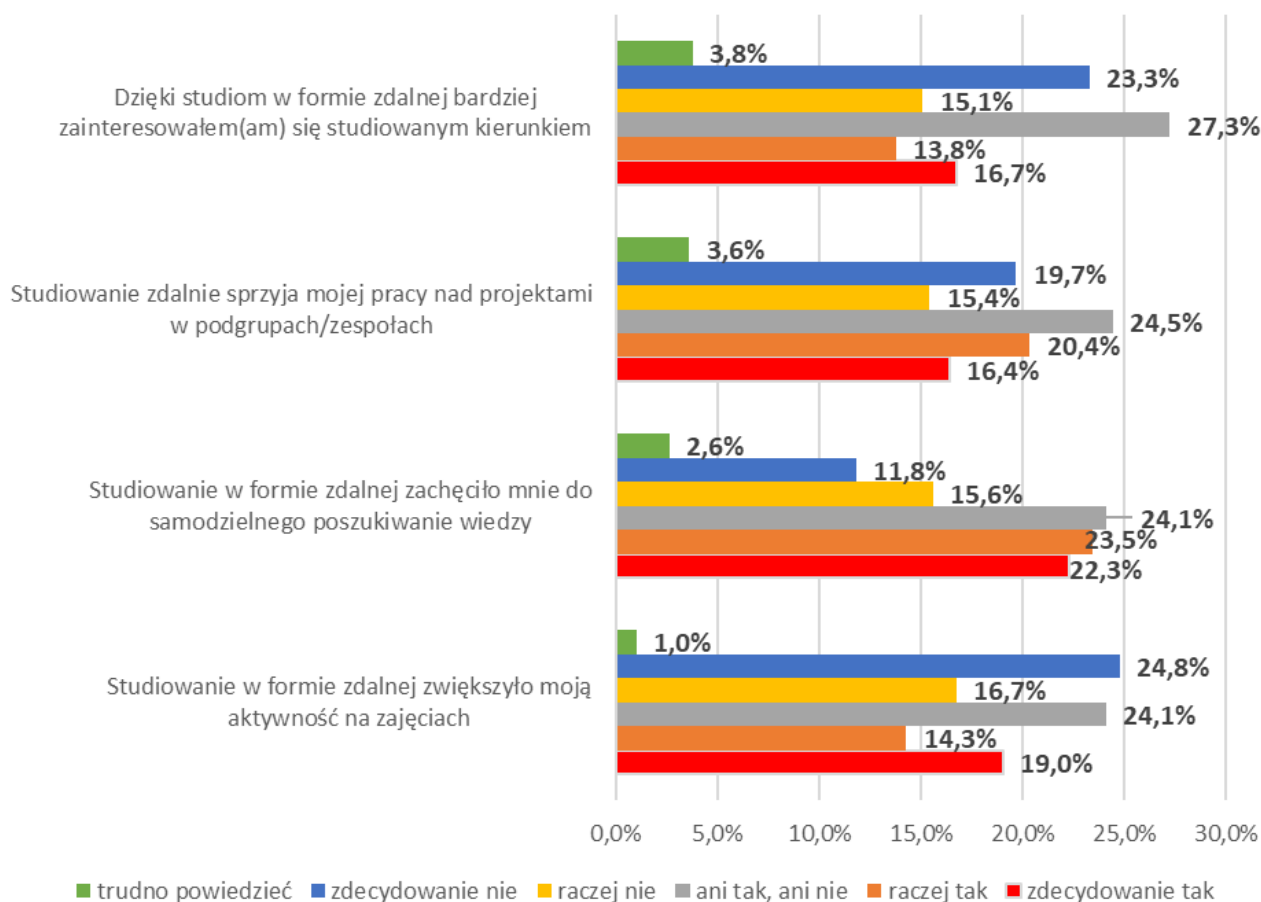
Wykres 37. Ocena ilości czasu poświęcanego na naukę w warunkach kształcenia zdalnego w porównaniu z zajęciami realizowanymi w bezpośrednim kontakcie (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=611.

Wskazania respondentów dotyczące zalet studiowania zdalnego prowadzą zatem do wniosku o pozytywnym wpływie tej formy kształcenia na możliwości gospodarowania czasem przez osoby studiujące. Powiększyła się pula tego zasobu pozostająca do ich dyspozycji, a jednocześnie pojawiły się możliwości efektywnego pożytkowania tego kapitału. Najczęściej jednak wolny czas był przeznaczany nie na dodatkową naukę, a raczej na pracę zawodową. Niebagatelnym atutem nauki online okazało się także istotne obniżenie kosztów studiowania, co stało się szczególnie istotną kwestią wobec powszechnych problemów finansowych ujawniających się podczas pandemii.

Wyniki badań prowadzonych w grupie nauczycieli akademickich prowadziły do wniosku o niskim zaangażowaniu osób studiujących w zajęcia zdalne oraz konieczności wypracowywania i doskonalenia nowych form pracy dydaktycznej sprzyjających mobilizacji uczestników zajęć i umożliwiających efektywną realizację celów kształcenia.

Badanych studiujących także poproszono o odniesienie się do kwestii zaangażowania w studiowanie, aktywności w czasie zajęć oraz metod aktywizacyjnych wprowadzanych przez nauczycielki i nauczycieli. Uczyniono to poprzez podanie respondentom pod ocenę zestawu twierdzeń odnoszących się do tych zagadnień. Uzyskane wyniki prezentuje wykres nr 38. Zawarte na nim rozkłady odpowiedzi prowadzą do wniosku, że studiowanie w formie zdalnej skłoniło wiele osób studiujących do samodzielnego poszukiwania wiedzy (łącznie 45,8% odpowiedzi pozytywnych przy jedynie 27,4% negatywnych). Najbardziej krytycznie natomiast badani odnieśli się do kwestii zwiększenia własnej aktywności na zajęciach online – łącznie 41,5% negatywnych odpowiedzi przy 23,3% pozytywnych, wskazujących na brak takiego efektu. Również jeżeli chodzi o wpływ studiowania online na zainteresowanie studiowanym kierunkiem odnotowano podobną tendencję – 38,4% odpowiedzi świadczących o braku takiej zależności, przy 30,5% pozytywnych wskazań. Warto także podkreślić krytyczną ocenę często realizowanej przez nauczycielki i nauczycieli metody polegającej na pracy zespołowej nad projektami – 35,1% respondentów uznało, że studiowanie online nie sprzyja takiej formie realizacji zajęć; przy tym jednak zauważyć trzeba, że mimo wszystko nieco większa jest grupa formujących przeciwną opinię – 36,8%. Należy także odnotować opinie, wskazujące na brak zmian związanych z nabywaniem kompetencji wspomagających proces studiowania – w przypadku każdego poddanego ocenie twierdzenia odsetek studentów nie dostrzegających zmian w tym zakresie zawierał się między 15,1% a 16,7%.



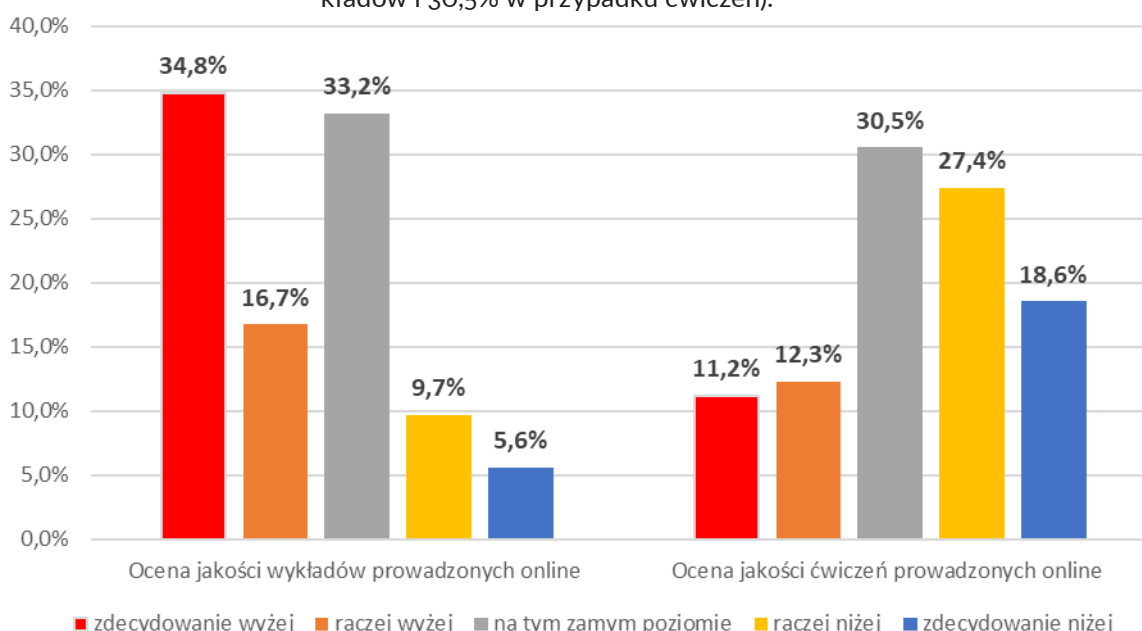
Wykres 38. Stosunek studentów do stwierdzeń dotyczących studiowania online (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=611.

Oceny formułowane przez osoby studiujące wobec zaprezentowanych powyżej twierdzeń potwierdzają wnioski o obniżonej aktywności w czasie zajęć realizowanych online. Ta forma kształcenia nie sprzyja zainteresowaniu studiowanym kierunkiem. Opinie respondentów wskazują także po raz kolejny, że praca projektowa w zespołach nie stanowi najlepszej metody aktywizacyjnej. Bez wątplenia natomiast nauka zdalna spowodowała wzrost indywidualnego zaangażowania w zdobywanie wiedzy na własną rękę, a więc przyczyniła się do rozwoju jednego z podstawowych mechanizmów, na którym opiera się idea studiów wyższych.

Wśród problemów badawczych stanowiących podstawę omawianego przedsięwzięcia badawczego umieszczono zagadnienia związane z identyfikacją ocen jakości studiowania w warunkach pandemii formułowanych przez osoby studiujące.

Jedną z podstawowych kwestii stała się identyfikacja opinii badanych dotyczących zajęć. Respondentów poproszono o porównanie wykładów i ćwiczeń, w których uczestniczyli w formie zdalnej z zajęciami, które w bezpośrednim kontakcie. Rozkłady odpowiedzi zaprezentowane na wykresie nr 39 wskazują na zdecydowanie wyższe oceny formułowane wobec pierwszej spośród podanych pod ocenę form zajęć. Łącznie 51,5% pytanym oceniło wykłady online wyżej aniżeli te realizowane w formie tradycyjnej, wobec 15,3% formułujących oceny przeciwne – warto dodać, że 34,8% indagowanych oceniło je zdecydowanie wyżej, a zaledwie 5,6% zdecydowanie niżej. Inaczej wyglądają oceny ćwiczeń. W tym przypadku dominują oceny wskazujące na postrzeganie ćwiczeń online jako gorszych względem prowadzonych w bezpośrednim kontakcie – łącznie 46,0% głosów negatywnych wobec 23,5% ocen pozytywnych. Należy zaznaczyć, że aż 18,6% badanych oceniło ćwiczenia online zdecydowanie niżej względem kontaktowych, a zaledwie 11,2% uznało je za zdecydowanie lepsze niż tradycyjne. Warto zauważyć, że zarówno w przypadku wykładów, jak i ćwiczeń mniej więcej co trzeci badany dokonywał oceny neutralnej, oceniając zajęcia online na podobnym poziomie jak tradycyjne (33,2% w przypadku wykładów i 30,5% w przypadku ćwiczeń).

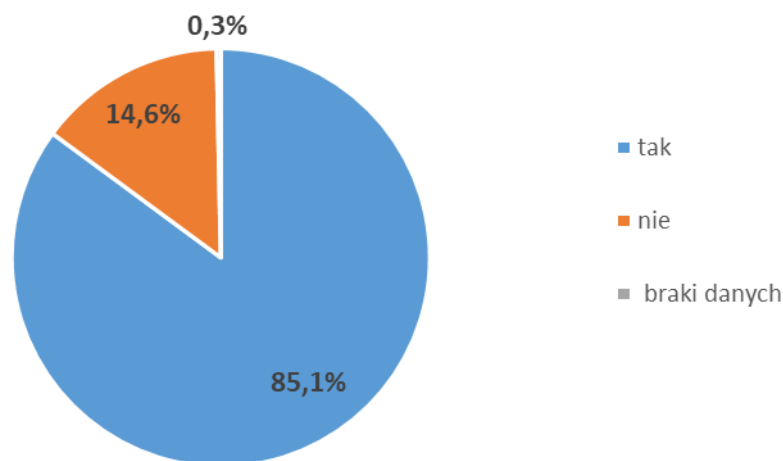


Wykres 39. Ocena jakości zajęć online w porównaniu z zajęciami prowadzonymi w kontakcie bezpośrednim wyrażona przez osoby studiujące (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=611.

Powyżej odnotowane rozkłady odpowiedzi wynikają ze specyfiki poszczególnych form zajęć. Wykłady stanowią taki rodzaj transferu wiedzy, który dzięki wprowadzeniu innowacyjnych narzędzi i metod nauczania zyskuje w opinii osób studiujących na atrakcyjności. W przypadku ćwiczeń utrudniony kontakt z prowadzącymi oraz innymi studiującymi rzutuje zapewne na porównaniu formy online z tradycyjną. Można sądzić, że pomimo wprowadzania innowacyjnych rozwiązań, także w zakresie realizacji programu ćwiczeń, problemy z płynnością i jakością interakcji stanowią czynnik mocniej rzutujący na ogólną niższą ocenę wersji zajęć online wobec tych realizowanych w bezpośrednim kontakcie.

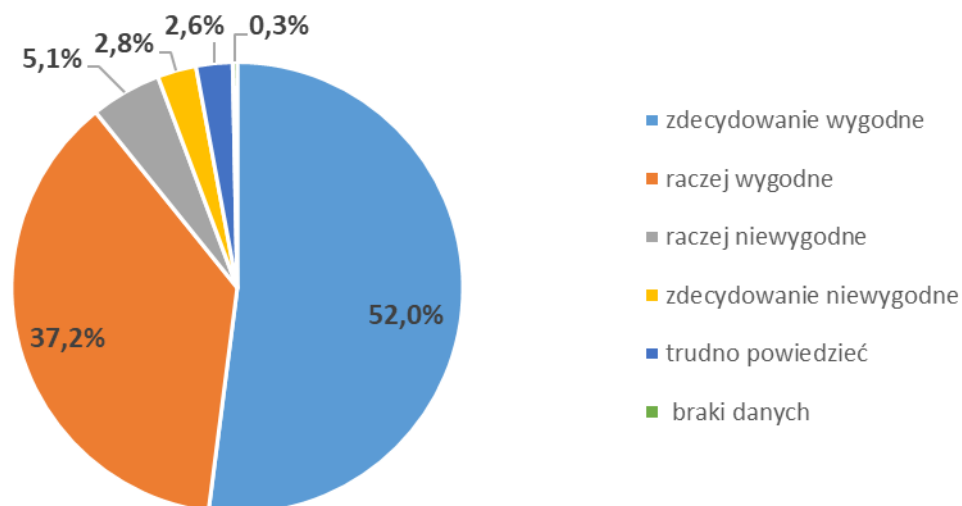
Na jakość studiowania online w zasadniczej mierze wpływa możliwość efektywnej pracy warunkowanej swobodnym dysponowaniem pomieszczeniem na czas uczestnictwa w zajęciach. Rozkład odpowiedzi osób studiujących zaprezentowany na wykresie nr 40 wskazuje, że zdecydowana większość badanych miała możliwość odbywania zajęć w pomieszczeniu, które pozostawało do ich wyłącznej dyspozycji – taką deklarację złożyło 85,1% indagowanych wobec 14,6% osób, które stwierdziły, że nie dysponowały takim zasobem.



Wykres 40. Deklaracje osób studiujących dotyczące wyłącznego dysponowania pomieszczeniem podczas zajęć online (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=611.

Ponadto odpowiedzi na pytanie o wygodę pomieszczenia, w którym na ogół osoby studiujące przebywały w czasie zajęć online wskazuje na dość wysoki poziom komfortu w zakresie jakości podstawowego zaplecza lokalowego. Wśród badanych 89,2% uznało, że miejsce, w którym przebywali uczestnicząc w zajęciach było wygodne (w tym 52,0% uznawało je za zdecydowanie wygodne). Jedynie 7,9% respondentów uznało pomieszczenie, w którym uczyli się zdalnie, za niewygodne (w tym zaledwie 2,8% uznawało je za bardzo niewygodne). Pozostali badani nie potrafili jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie. Rozkład odpowiedzi prezentuje wykres nr 41.



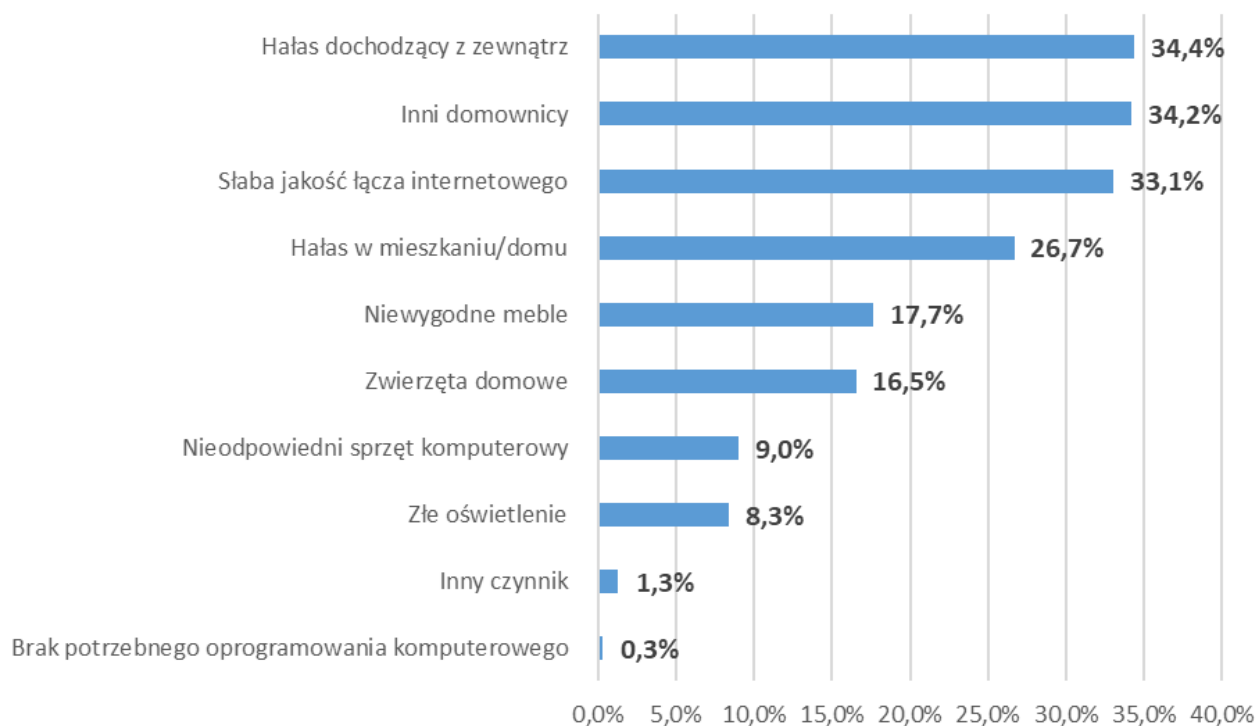
Wykres 41. Ocena komfortu pomieszczeń, jakimi dysponowały osoby studiujące podczas zajęć online (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=611.

Podsumowując dane zaprezentowane na wykresach nr 40 i 41, można stwierdzić, że zdecydowana większość osób studiujących miała zapewnione podstawowe warunki lokalowe umożliwiające studiowanie online – dysponowały one względnie komfortowymi pomieszczeniami pozostającymi do ich swobodnej dyspozycji na czas uczestnictwa w zajęciach.

Rozwijając kwestie związane z komfortem w czasie studiowania online, poproszono respondentów o wskazanie czynników potencjalnie utrudniających uczestnictwo w zajęciach powiązanych z zasobami infrastrukturalnymi, jakie pozostawały w ich dyspozycji. Odpowiedzi respondentów wskazują na stosunkowo niewielkie utrudnienia związane z miejscem, w którym przebywali w czasie nauki oraz sprzętem i oprogramowaniem, jakie było w ich dyspozycji.

Zdaniem badanych najpoważniejsze trudności były spowodowane przez hałas dochodzący z zewnątrz oraz obecność innych domowników w pobliżu (odpowiednio 24,4% wskazań i 34,2% wskazań). Dość często problemem była także słaba jakość łącza internetowego (33,1% wskazań) i hałas w samym mieszkaniu lub domu, w którym przebywali studenci, uczestnicząc w zajęciach (26,7% wskazań). Rzadziej w odpowiedziach respondentów pojawiały się wskazania na niewygodne meble, które mogły powodować dyskomfort podczas długiej pracy przy komputerze (17,87% wskazań) i zwierzęta domowe, które mogły być czynnikiem rozpraszającym uwagę (16,5% wskazań). Dla 9,0% indagowanych problemem był nieodpowiedni sprzęt komputerowy, a 8,3% wspominało o niewłaściwym oświetleniu miejsca nauki. Brak odpowiedniego oprogramowania wskazywany był incydentalnie (0,3% wskazań); dość rzadko pojawiały się także wskazania na inne czynniki niż wymienione wyżej (1,3% wskazań). W tej grupie znalazły się: remonty, monotonia i stagnacja oraz zmęczenie wynikające z przebywania przez długi czas w jednym pomieszczeniu. Szczegółowe dane prezentuje wykres nr 42.



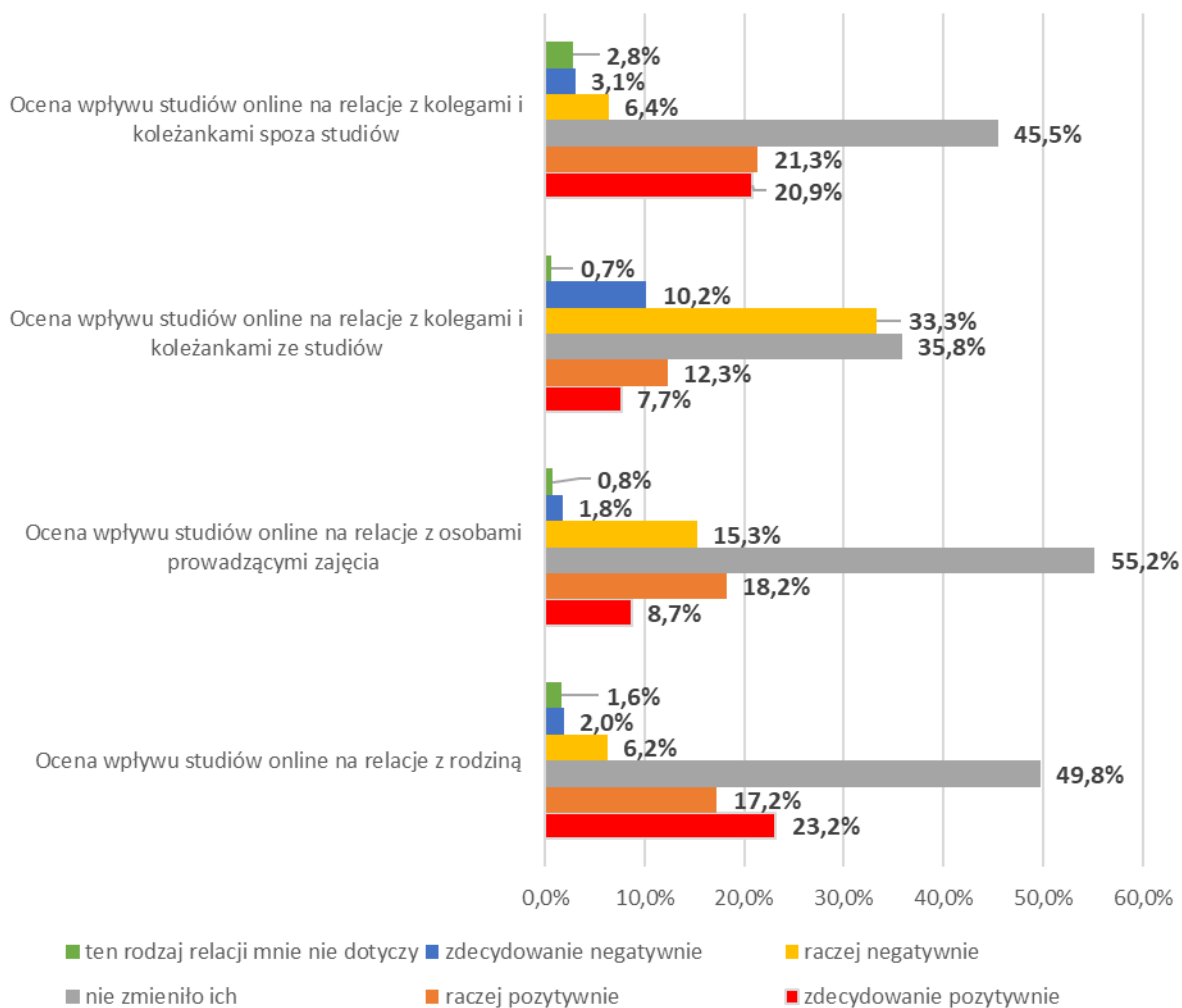
Wykres 42. Czynniki przeszkadzające podczas zajęć zdalnych wskazywane przez osoby studiujące (badanie CAWI)*

* Procent wskazań nie sumuje się do 100, ponieważ respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania i obliczenia własne, N=611.

Dane przedstawione na powyższym wykresie wskazują, że wśród wymienianych najczęściej powodów obniżenia komfortu pracy wymieniano przede wszystkim hałas, obecność innych osób oraz fundamentalną dla nauki online jakość łącza internetowego. Przy tym podkreślić trzeba, że osoby studiujące miały zapewniony stosunkowo wysoki komfort nauki – aż 72,7% badanych uznało, że nie potrafią wskazać żadnych czynników związanych z miejscem i sprzętem, które znacząco utrudniałyby im naukę zdalną.

Podjęwszy problematykę studiowania online, zwrócono także uwagę na jej wpływ na relacje studiujących z innymi osobami. W przypadku każdej z wyszczególnionych kategorii osób potencjalnie bliskich badanym dominowały opinie, zgodnie z którymi zmiana formy studiowania nie wpłynęła na jakość tych relacji. Warto jednak odnotować, że względnie liczny był odsetek badanych deklarujących wpływ nauki zdalnej na pogorszenie ich relacji z koleżankami i kolegami ze studiów (łącznie 43,5% wskazań wobec 20,2% opinii wskazujących na poprawę tych relacji). W przypadku pozostałych podanych pod ocenę kategorii osób przeważały opinie wskazujące na poprawę relacji (łącznie przewaga opinii pozytywnych w stosunku 40,4% do 8,2% w odniesieniu do członków rodziny; 26,9% do 17,2% w odniesieniu do osób prowadzących zajęcia i 42,2% do 9,5% w odniesieniu do koleżanek i kolegów spoza studiów). Szczegółowy rozkład odpowiedzi prezentuje wykres nr 43.

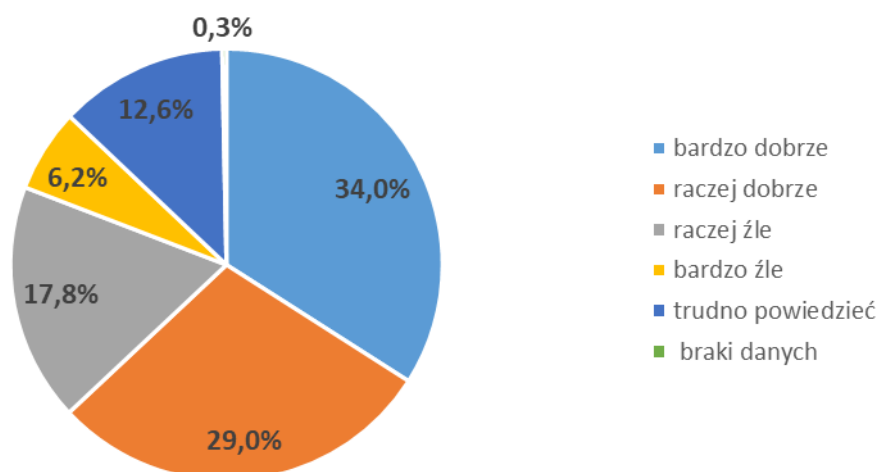


Wykres 43. Ocena wpływu studiowania zdalnie na relacje z bliskimi osobami sformułowana przez osoby studiujące (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=611.

Omówione powyżej dane wskazują na stosunkowo niewielkie zmiany warunkowane zmianą formy nauki w relacjach pomiędzy studium i bliskimi im osobami, przebiegające raczej w kierunku ich poprawy. Jedynie w odniesieniu do koleżanek i kolegów ze studiów ujawniła się tendencja odwrotna, co wydaje się dość oczywiste, zważywszy na fakt, że bezpośrednie kontakty w przestrzeni uczelni stanowią najczęściej podstawę tworzenia się i rozwijania więzi społecznych w środowisku studenckim.

Podsumowaniem tej części opracowania może być analiza rozkładu odpowiedzi na pytanie, wieńczące zasadniczą część kwestionariusza wypełnianego przez osoby studiujące, które dotyczyło ogólnej oceny studiowania online. Dane zawarte na wykresie nr 44 wskazują na znaczącą przewagę opinii pozytywnych wobec studiowania online – 63,0% badanych pozytywnie ocenia tę formę nauki, w tym 34,0% ocenia ją bardzo dobrze. Co czwarty badany formułował jednak ocenę negatywną (24,0% wskazań), przy tym jedynie 6,2% osób studiujących bardzo negatywnie odnosiło się do studiowania online. Warto też zauważyć, że znacząca część badanych nie potrafiła określić jednoznacznej ogólnej oceny (12,6% wskazań).



Wykres 44. Ocena studiowania w formie zdalnej sformułowana przez osoby studiujące (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=611.

Przedstawione rozkłady odpowiedzi osób studiujących prowadzą do wniosku, że pomimo dostrzegania szeregu mankamentów studiowania online i borykania się na co dzień z wieloma problemami i utrudnieniami komplikującymi naukę w tej formie, jest to model, który powszechnie oceniany jest pozytywnie i może być rozpatrywany jako uzupełnienie, a wręcz alternatywa dla tradycyjnego kształcenia, realizowanego w bezpośrednim kontakcie.

3.4. Dobre praktyki w kształceniu zdalnym na uczelniach wyższych w Polsce

W ramach badań omawianych w niniejszym raporcie próbowano zidentyfikować tzw. dobre praktyki stanowiące efekt pracy dydaktycznej nauczycielek i nauczycieli akademickich w warunkach pandemii. Co ciekawe, w czasie wywiadów z kadrą akademicką często podkreślano, że poszukiwano dobrych praktyk, sprawdzonych sposobów i metod, które można zaadaptować do własnej pracy, a także w wielu miejscach zdecydowano o stworzeniu pewnych systemów dzielenia się wiedzą w tym zakresie. W jednej z uczelni przygotowywano „zestawy dobrych praktyk”, które miały stanowić z jednej strony wsparcie, a z drugiej być źródłem inspiracji dla innych.

Nowe warunki, w jakich przebiegał proces kształcenia, wymusiły wprowadzenie rozwiązań o innowacyjnym charakterze związanych z realizacją nauki w formie online. Kształcenie na odległość wymagało zastosowania zarówno zaawansowanych technologicznie narzędzi, czyli sprzętu i oprogramowania, jak i zmiany podejścia do organizowania i realizacji zajęć dydaktycznych.

Po upływie kilkudziesięciu miesięcy funkcjonowania uczelni w realiach pandemicznych nauczycielki i nauczyciele akademicy wypracowali metody pozwalające na efektywną realizację zadań dydaktycznych. Można wręcz mówić o nowych modelach nauczania opierających się na wykorzystaniu szerokich i wielowymiarowych możliwości stwarzanych przez sieć internetową.

Uczestników badań proszono, aby podzieli się wiedzą i doświadczeniami w zakresie sprawdzonych i wdrażanych przez siebie rozwiązań dydaktycznych. Kwestie te poruszano zarówno na etapie badań ilościowych, jak i jakościowych.

Próbując zestawić i zsyntetyzować materiał otrzymany w efekcie przeprowadzonych badań, można wyszczególnić kilka charakterystycznych kwestii ujawniających się wypowiedziach badanych nauczycieli akademickich, dotyczących różnych aspektów zastosowanych metod nauczania i rozwiązań uznawanych za warte polecenia.

Jedną z ujawniających się kwestii był sposób organizacji i prowadzenia zajęć. W tym aspekcie badani często wspominali o wdrażaniu podziału na podgrupy, np. realizowane w zespołach na MS Teams czy przy wykorzystaniu podobnych możliwości stwarzanych przez inne aplikacje (jak np. Discord).

Mnie się też sprawdziło na przykład taka praca albo indywidualna, albo w grupie, gdzie rozwiązywali jakąś rzecz i potem przesyłali następnej grupie. I teraz ta jedna grupa sprawdzała, co oni zrobili. To było łatwiejsze do zrobienia, bo sobie mogli powysyłać i to się też sprawdziło, bo studenci sami mówili, że się od siebie bardzo dużo uczyli. I widziałam też potem, po kolokwium, że to daje dobry rezultat i ja to przeniosłam teraz do realu.[P_A1_8]

Podział studentów na mniejsze podzespoły (Zoom, MS Teams) i zadanie im mniejszego projektu, który potem prezentują i dyskutują na forum całej grupy (praca w podgrupach na żywo zawsze jest problematyczna, bo marnuje się czas na ustalanie składu grup, przesadzanie, a poza tym generuje hałas i chaos). W małych podgrupach łatwiej jest aktywizować małomównych studentów, a także obserwować ich bez wprawiania ich w zakłopotanie.[CAWI, Polska]

Podział na pokoje i praca w zespołach – grupach, gdzie studenci stosują podział zadań i działają jako zespół.[CAWI, Polska]

Aktywizowanie studentów i zapewnianie interakcji wewnątrzgrupowych przez wykorzystanie narzędzi, które pozwalają na pracę w podgrupach (np. Discord).[CAWI, Polska]

Rozwiązywanie zadań/opracowywanie zagadnień w zespołach (podział na pokoje) bez wzajemnego przeszkadzania sobie, jakie ma miejsce w bezpośrednim kontakcie.[CAWI, Polska]

Podstawową przesłanką dla takiej organizacji zajęć był pozytywny wpływ pracy w zespołach na aktywność studentów oraz zwiększenie ich motywacji oraz zaangażowania. Oprócz podziału grupy na zespoły zadaniowe, nauczycielki i nauczyciele wprowadzali także inne formy aktywizacji uczestników zajęć. Jedną z dość często wskazywanych jako przykład dobrej praktyki w kształceniu online była praca według modelu „odwróconej klasy”.

[...] pojęcie odwróconej klasy i to też wchodzi w zakres, czyli opracowanie jakiegoś zagadnienia, jakiegoś tematu przez konkretną osobę, czasem dwie, trzy osoby i zauważyłam, że wtedy kiedy oni się do siebie zwracają, kiedy ktoś jest nauczycielem, że tak powiem i inicjuje dyskusję, stara się zadawać pytania to dużo chętniej odzywają się. Są zaktywizowani, także wtedy wiem, że są tam rzeczywiście [...] szanowali ten wysiłek włożony w przygotowanie tematu, w przygotowanie pytań i starali się aktywnie odpowiadać na to, co jest zaprezentowane. [CAWI, Polska]

Zaangażowanie studentów w przygotowywanie materiałów w wersji cyfrowej; praca synchroniczna w małych grupach.[CAWI, Polska]

Z tym rozwiązaniem wiąże się również szeroko rozumiana praca z wykorzystaniem metody projektowej. Zdaniem części badanych wprowadzanie zadań

polegających na przygotowywaniu i przedstawieniu projektu przez zespoły studenckie było dość dobrym sposobem aktywizacji osób studiujących. Skutecznym pomysłem okazywało się także przydzielanie ról osobom pracującym w grupach, np. wskazanie liderów/liderek odpowiedzialnych za spotkanie, sporządzenie notatek itd., dodatkowo aktywizowało to bowiem poszczególnych członków zespołów.

Zajęcia asynchroniczne kiedy studenci pracują nad projektami własnymi (oczywiście wsparte później szczegółowym feedbackiem ze strony osoby prowadzącej).[CAWI, Polska]

Metoda projektu aktywizuje studentów do zwiększonego wysiłku i pozwala im ujawnić umiejętności, których początkowo nie planowano.[CAWI, Polska]

Praca zespołowa nad jednym projektem z wykorzystaniem tablic online takich jak Microsoft Whiteboard, Miro i in. [CAWI, Polska]

W ten sposób możliwe było niwelowanie podstawowego problemu zgłaszanego przez nauczycielki i nauczycieli akademickich związanego z nauczaniem online, jakim jest niewielkie zaangażowanie osób studiujących w zajęcia. Szczególnie poważnym wyzwaniem dla osób prowadzących zajęcia było utrzymanie uwagi podczas wykładów prowadzonych zdalnie. Nauczyciele proszeni byli o wskazywanie przykładów i komentowanie treści wykładów umieszczanych na czacie grupowym, co skutkowało swoistymi zajęciami „hybrydowymi”.

Bardzo często zdarza mi się prowadzić takie wykłado-ćwiczenia, że po prostu robię wykład, a potem zadaję problem i studenci mają czas by się zastanowić i odpowiedzieć. To nie jest punktowane, a bardzo aktywizuje. [CAWI, Polska]

Inną praktyką pojawiającą się w wypowiedziach badanych odnośnie do warty polecenia sposobów pracy dydaktycznej było wskazanie nowych form kontaktu możliwych do realizacji poprzez platformy edukacyjne. Ze względu na brak kontaktu bezpośredniego badani poszukiwali również sposobów na utrzymywanie kontaktu z osobami studiującymi z wykorzystaniem komunikacji cyfrowej – działa się to często za pośrednictwem funkcjonalności, które oferują media społecznościowe (np. tworzenie grup na Messengerze).

Dobrym pomysłem okazało się także zastąpienie konsultacji dla studentów znaną z internetowych blogów formą sesji Q&A.

Więc robiłam coś takiego, że jak były normalne, stacjonarne zajęcia, to robiłam tak, że w połowie semestru mogą przyjść, w dowolnej, umówionej oczywiście godzinie i ja odpowiem na wszystkie pytania. Nie ma głupich pytań i nawet jak mi zaczynali od literki A. No i oczywiście nikt nie przychodził... Jak się zaczęło zdalne nauczanie, więc ja na fali takiego olśnienia nazwałam to Q&A – wszyscy byli. Po pierwsze nazwa chyba zrobiła swoje, a po drugie ta dostępność. Bo oni się po prostu mieli włączyć. Nie musieli przyjść na konkretną godzinę i tak dalej. Więc jak robiłam sesję w połowie semestru i potem było tak “a niech Pani zrobi jeszcze raz w styczniu, przed egzaminem”. Powiem szczerze, byłam zaskoczona. W efekcie były trzy sesje Q&A. [P_A1_8]

Jako przykłady dobrych praktyk w zakresie prowadzenia zajęć nauczycielki i nauczyciele wymieniali również wykorzystywanie interaktywnych narzędzi, takich jak współdzielona wirtualna tablica, przy pomocy której można było tworzyć wspólne notatki. Stosowano także narzędzia cyfrowe umożliwiające

przygotowanie przez całą grupę mapy myśli, która stanowiła np. sposób podsumowania materiału.

Zdaniem badanych dobrze sprawdzało się także wprowadzanie elementów gier i quizów internetowych. Wpływało to na zwiększenie zainteresowania osób studiujących zajęciami i pozwalało na bieżące testowanie efektów uczenia się.

Nauczycielki i nauczyciele jako przykład dobrej praktyki umożliwionej przez platformy elearningowe wskazywali ponadto archiwizowanie i udostępnianie różnorodnych materiałów przydatnych w realizacji zajęć. Foldery zakładane na poszczególnych platformach stanowiły łatwo dostępne repozytoria, z których można było w razie potrzeby na bieżąco korzystać. Część osób wykorzystuje obecnie te rozwiązania także w pracy stacjonarnej, umieszczając na platformach elearningowych zasoby, z których osoby studiujące mogą korzystać w czasie tradycyjnie prowadzonych zajęć.

Bardzo praktycznym rozwiązaniem jest korzystanie z chmury / dysku wirtualnego np. na koncie Office 365 i utworzenie cyfrowego repozytorium materiałów w ramach zespołu zajęciowego na MS Teams, zarówno w nauczaniu zdalnym, ale też jako pomoc w nauczaniu kontaktowym. [CAWI, Polska]

Platforma Moodle jako miejsce archiwizowania wszelkich materiałów dydaktycznych, nagrań. [CAWI, Polska]

Systematyczne umieszczanie wszystkich materiałów wykorzystywanych w trakcie zajęć w folderach z datami spotkań – to usprawnia komunikację ze studentami i ułatwia pracę własną. [CAWI, Polska]

Udostępnianie materiałów online i pewność, że studenci mają do nich dostęp bez konieczności drukowania czy kopiowania. Udostępnianie prezentacji studentom pozwalającym usystematyzować wiedzę zdobytą podczas zajęć. [CAWI, Polska]

Udostępnianie studentom materiałów z zajęć (literatura, prezentacje z wykładów) w katalogu online; quizy motywujące do zapoznania się z literaturą; sprofilowanie materiałów uwzględniające inną formę nauczania; wykorzystanie materiałów multimedialnych; przesyłanie studentom notatek powstałych na zajęciach etc. [CAWI, Polska]

W odniesieniu do warty polecenia pomysłów zwracano także uwagę, że łatwiejsze korzystanie z baz bibliotecznych i innych elektronicznych źródeł powoduje, że szereg materiałów można szybko udostępniać w całości lub stosownych fragmentach, co przyczynia się do sprawnej realizacji zajęć. W szczególności możliwość korzystania z zasobów bibliotek internetowych, np. w czasie konsultacji może ułatwiać osiągnięcie zakładanych celów dydaktycznych.

Bardzo cenię platformę Moodle, która pozwala na sprowokowanie aktywności studentów w poszukiwaniu, zawieszaniu materiałów jednocześnie dla całej grupy, ich gromadzenie jako zasobu do następnych zajęć, powrotu do nich w razie konieczności. [CAWI, Polska]

Organizacja zajęć w formule online otworzyła też nowe możliwości ograniczane wcześniej ze względów organizacyjnych i finansowych, związane z poznawaniem odległych obiektów. Przykładami dobrych praktyk w tym zakresie mogą być zdalne wizyty studyjne z wykorzystaniem kamery 360 stopni. Stanowiły one swoisty rodzaj zajęć terenowych organizowanych online, dzięki którym

osoby studiujące mogły mieć np. wgląd w funkcjonowanie instytucji stanowiących przedmiot zajęć.

Badani, jako o wartej polecenia praktyce, wspominali także o zapraszaniu gości – ekspertów i specjalistów – na zajęcia prowadzone w formule zdalnej. Dzięki udziałowi w zajęciach online możliwe było organizowanie krótkich (15–20 minutowych) spotkań, które stanowiły część zajęć, a byłyby niemożliwe do zrealizowania w czasie zajęć tradycyjnych. W ten sposób łatwiejsze stało się umożliwienie studiującym kontaktu z osobami, które ze względu na obowiązki i miejsce pracy nie byłyby w stanie dotrzeć na zajęcia organizowane na terenie uczelni (np. goście z zagranicznych ośrodków akademickich).

Bardzo dużym wyzwaniem okazała się weryfikacja efektów kształcenia. Konieczne stało się poszukiwanie nowych sposobów na sprawdzenie wiedzy i umiejętności osób studiujących lub też adaptacja wcześniej stosowanych metod do warunków online.

[...] im mniej one [narzędzia sprawdzania] były takie ławkowe, tym z większym zainteresowaniem i zaangażowaniem studentów one się spotykały. [CAWI, Polska]

Badani często mówili o wykorzystaniu różnego rodzaju projektów, które w kreatywny sposób pozwalały na wykorzystanie znajomości przedstawianych w czasie zajęć zagadnień i podsumowanie zdobytej wiedzy, a jednocześnie doskonaliły umiejętności pracy w grupie.

Istotną kwestią w zakresie wypracowania efektywnych modeli nauczania, zdaniem nauczycielek i nauczycieli akademickich, jest możliwość wymiany refleksji, spostrzeżeń i doświadczeń w gronie osób realizujących kształcenie online. Dobrym rozwiązaniem w tym zakresie na poziomie podstawowym jest zapraszanie innych do współprowadzenia zajęć i późniejsza dyskusja na temat zastosowanych rozwiązań. Może to być sposób na doskonalenie warsztatu metodycznego.

Zdaniem badanych istotne jest jednak przede wszystkim stałe budowanie nowej kultury organizacyjnej uczelni w zakresie rozwoju warsztatu dydaktycznego nauczycielek i nauczycieli m.in. poprzez organizowanie cyklicznych wydarzeń, kursów, szkoleń i konferencji umożliwiających podnoszenie kompetencji i kwalifikacji kadry dydaktycznej, stanowiących źródło inspiracji i możliwość wymiany doświadczeń i sprawdzonych rozwiązań. W ten sposób możliwe staje się opracowanie zestawów wskazówek, podpowiedzi i instrukcji, z których skorzystać mogą nauczycielki i nauczyciele akademicy, planując i realizując prowadzone przez siebie kursy zakładające kształcenie online.

3.5. Perspektywy kształcenia zdalnego na uczelniach wyższych w Polsce

Jak zostało wykazane we wcześniejszych fragmentach raportu, pandemia zmieniła sposób postrzegania kształcenia zdalnego przez społeczność akademicką. Doświadczenia dydaktyczne tego okresu przekładają się również na sposób, w jaki eksperci, organizatorzy procesu dydaktycznego, wykładowcy, a także studenci widzą przyszłość tej formy kształcenia.

Eksperti pracujący w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach i w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie doceniają znaczenie kształcenia online jako elementu, który na stałe zagościł w obszarze dydaktyki. Wyraźnie podkreślają oni wzrost udziału kształcenia online w realizacji programów studiów humanistycznych w porównaniu do stanu przed pandemią COVID-19. Tendencję tę

większość badanych uznaje za właściwą, podkreślając, że trudno sobie wyobrazić całkowitą rezygnację ze stosowania narzędzi kształcenia online, które wydatnie wspomogły proces dydaktyczny w czasie pandemii. Pogląd ten ilustruje następująca wypowiedź.

No na pewno jako narzędzia traktujemy technologię, to na pewno, to czy obojętnie, czy kształcimy zdalnie, czy w formule kontaktowej, tworzenie takich repozytoriów z materiałami i elektroniczne odbieranie prac od studentów na przykład na platformie Moodle to będzie coś co powinno z nami być i w kształceniu zdalnym i w takim kształceniu już takim tradycyjnym, że student zawsze wie, gdzie jakie kolejne tematy są realizowane, co już zrobił, jaką pracę ma już ocenioną, co musi jeszcze dostać, jakie, nie wiem, zadania zostały na następny raz zaproponowane, to na pewno tak. [P_E1_1]

Pomimo różnych zastrzeżeń dotyczących efektywności formy przekazywania wiedzy, rozwijania umiejętności i kompetencji społecznych zakładanych w programach studiów kierunków humanistycznych w wypowiedziach respondentów słychać przekonanie o zasadności stosowania kształcenia online. Przykładem takich zastrzeżeń może być następująca opinia:

Według mnie i według przedstawicieli kierunków humanistycznych i społecznych, które reprezentuję, nie ma kształcenia idealnego zdalnego, dlatego, że ono niestety zaburza kontakty międzyludzkie, powoduje pewną izolację, nie tworzy środowiska akademickiego. Po tych dwóch latach pandemii widzimy, że roczniki, które rozpoczynały studia i realizowały tylko jeden semestr w trybie stacjonarnym się nie znają, ci ludzie nie nawiązali więzi, nie identyfikują się z uczelnią, więc na pewno pod względem takiej więzi społecznej, pod względem kompetencji miękkich to nie możemy mówić o idealnym kształceniu właśnie w trybie zdalnym. [P_E2_1]

Użyteczność wielu rozwiązań i nowe możliwości nie są równoznaczne z koniecznością uprzywilejowania kształcenia online. Przeciwnie, w wypowiedziach badanych wyczytać można, że kształcenie online nie może zastąpić kontaktów bezpośrednich, ani zdominować funkcjonowania dydaktyki w uniwersytetach. Pojawia się zalecenie, że podstawową formą kształcenia powinno zostać kształcenie w bezpośrednim kontakcie. Jedna z ekspertek stwierdza na przykład, że kształcenie online powinno pełnić jedynie rolę uzupełniającą, a głos ten uznać można za reprezentatywny również dla innych badanych:

Zdalne kształcenie, dobre zdalne kształcenie, to takie, które uzupełnia mądrze kształcenie kontaktowe. To jest możliwe i uważam, że zdalne kształcenie jest nam bardzo potrzebne, natomiast jako uzupełnienie tego, gdy jesteśmy ze sobą nawzajem. [P_E1_3].

Kształcenie hybrydowe, tak, bo nie całkowicie zdalne, ono nie jest pożądane [...], ale kształcenie hybrydowe jest to narzędzie, z którego teraz chętnie korzystamy. [P_E2_2]

Respondenci podkreślają, że niezwykle istotne jest zachowanie specyfiki uczelni wyższej jako wspólnoty opartej na relacjach międzyludzkich, która nie może zostać zredukowana do instytucji zajmującej się transferem wiedzy. Pogląd ten ilustruje następująca wypowiedź:

Z jednej strony absolutnie nie chcemy, żeby kształcenie zdalne zniknęło, musimy podtrzymywać te kompetencje i mądre kształcenie zdalne, ale z drugiej strony absolutnie nie chcemy, żeby kształcenie zdalne było Uniwersytetem [...] po prostu te relacje między ludźmi w Uniwersytecie, między studentami i prowadzącymi, i między studentami między sobą, i między profesorami między sobą to jest to coś co buduje Uniwersytet, bo jeśli mielibyśmy być tylko instytucją przekazującą informacje nie daj boże albo bu-



dującą czyjąś wiedzę w takim dość suchym rozumieniu, no to rzeczywiście możemy wszystko zrobić online. Uniwersytet to nie jest kształcenie zdalne, że to jest coś, co powinno wspierać Uniwersytet, ale nie tacy powinniśmy być. [P_E1_1].

Opinie na temat czynników istotnych dla rozwoju kształcenia online w przyszłości są podzielone. Dla części badanych najistotniejsza jest potrzeba doposażenia sprzętowego uczelni w najnowsze technologie komunikacji na odległość i odpowiednie przeszkolenie pracowniczek i pracowników, zwłaszcza starszych, w ich stosowaniu, aby nauczanie online spełniało swoją rolę.

Pierwsze, co mi przyszło do głowy, to oczywiście czynnik ludzki, związany z tym, że są takie osoby co na przykład wynika z wieku, doświadczenia, które po prostu nie potrafią się przestawić na taki sposób kształcenia, a jednak w ten sposób chciałyby uczyć. [P_E1_1].

Inni respondenci za kluczowe wyzwania dla kształcenia zdalnego uznają szkolenia kadry dydaktycznej w zakresie kompetencji miękkich. Kładą nacisk zwłaszcza na potrzebę rozwijania umiejętności związanych z aktywizacją jednostek i grup oraz budowania żywej interakcji w procesie dydaktycznym, co oddaje następująca opinia:

Powinny być w większym stopniu nastawione na taką umiejętność komunikowania się, wchodzenia w interakcję i takich relacji, które są trudniejsze do osiągnięcia w formie zdalnej niż bezpośredniej, więc one taki element powinny w większym stopniu zawierać. [P_E1_2]

Ujawnia się tu przekonanie, że dobre kształcenie zdalne jest kształceniem aktywizującym. W odpowiedzi na pytanie o idealny model kształcenia online podkreślano wielokrotnie rolę zerwania z pasywnym przekazywaniem wiedzy na rzecz pogłębienia współdziałania prowadzących z osobami studium i studium z sobą. Zwracano również uwagę na potrzebę wdrażania takiej metodyki prowadzenia zajęć online, która zapewni dbanie o higienę psychiczną uczestników zajęć, a zwłaszcza przeciwdziałać będzie dekoncentracji uwagi, gdyż w okresie pandemicznym niosło ono (kształcenie zdalne) również wiele zagrożeń dla zdrowia psychicznego oraz socjalizacji osób studium.

Obserwowaliśmy problemy zdrowia psychicznego, samopoczucia. Zgłaszane były, jak studenci mieli powrócić, a przecież ten pierwszy semestr to jest coś wspaniałego na studiach, poznajemy nowe osoby. A tutaj brak tej możliwości. To było widać, o tym mówili pracownicy, z czym się nie kryto [...], pojawiały się takie usprawiedliwienia, które wysyłane były już od specjalistów z dziedziny zdrowia psychicznego. To jest ten negatywny element tego nauczania zdalnego, o tym trzeba też pamiętać, bo to rzeczywiście jest problem. [P_E2_2].

Trzeba pamiętać, że nie tylko troska o infrastrukturę powinna być podwyższona. Dalej, no właśnie takie psychologiczno-psychotherapeutyczne wsparcie. Ja oczywiście mam tu głównie na myśli ten model kształcenia zdalnego, który musiał być na szybko zorganizowany w warunkach pandemicznych, dlatego o tym wsparciu psychologiczno-psychotherapeutycznym mówię. [...] Musiałyby też [dobry model kształcenia online] zawierać w większym stopniu te wszystkie elementy, które aktywizują studentów, bo zawsze mamy taką tendencję i to po stronie i nauczycieli, i studentów, że ta forma zdalnego kształcenia jest, czy może być czasami, bardziej pasywna i ona w ten sposób, gdyby myśleć o niej jako o idealnej, wymagałaby także takiej zwiększonej aktywizacji studentów i nauczycieli też pewnie. [P_E1_2]

Wydaje mi się, że też jest problem tego społeczeństwa jest przebodźcowanie. Ono cały czas jakby spędza czas przy różnego rodzaju narzędziach teleinformatycznych, czy to przy telefonach komórkowych czy przy laptopach, więc wydaje mi się, że w ich przypadku już jakby taki proces skupienia się, czy możliwość skupienia się, ona już nie jest taka jak w przypadku osób powiedzmy w naszym wieku, czyli w tym pokoleniu średnim, więc wydaje mi się, że trudno tu mówić. [P_E2_1]

Badani wskazywali też, że proaktywne rozwiązania należy wiązać z odpowiednim dopasowaniem scenariuszy zajęć do realizowanej tematyki. Scenariusze te, nawet w przypadku wykładów, muszą cechować się odejściem od metod podających, należy też zwrócić uwagę na właściwe weryfikowanie efektów uczenia się.

Rozwiązania proaktywne sprawdzą się w każdych warunkach. Wydaje mi się że w każdych, bo to jest kwestia, no po prostu, wymyślenia scenariusza takich, a nie innych zajęć. [...] Myślę, że to się też bardzo dobrze sprawdza, no właśnie w takich warsztatowych, hybrydowych takich formach kombinatorycznych. [P_E1_1]

Oprócz tego każdy nauczyciel musi być dobrym dydaktykiem i dobrym badaczem, oddanym, ogromną pasją oddającym się pracy naukowej, bo wtedy z pasją będzie oddawał się pracy dydaktycznej. Jeśli lubi ludzi, bo jak nie lubi ludzi to będzie gorzej, ale do tego jeszcze musi się świetnie odnajdować zarówno w technologiach, jak i metodyce kształcenia zdalnego, a on jest jednak odrobinę, ach odrobinę, diametralnie inna niż ta, do której jesteśmy przyzwyczajeni w sytuacji kontaktu bezpośredniego, chociaż zważywszy na to jak mocno zmienia się model kształcenia uniwersyteckiego, to te relacje się w tym momencie, tak to sobie wyobrażam jednak odrobinę zmieniają i nie jest to aż taka diametralna różnica. Natomiast jest to, jest to, jest to inne. Chociażby weryfikacje efektów uczenia się. [P_E1_3]

Zbliżone poglądy na temat przyszłości kształcenia zdalnego prezentowali organizatorzy procesu dydaktycznego. Zwracali oni uwagę na fakt, że pandemia ujawniła wady i zalety nauczania zdalnego. Wszyscy organizatorzy dydaktyki pytani o perspektywy e-learningu, niezależnie od tego, czy byli jego zwolennikami, czy przeciwnikami, wskazywali rozmaite obszary i powody, dla których e-learning po powrocie do nauczania stacjonarnego powinien na stałe zagościć w uczelniach wyższych i to nie tylko w zakresie, w jakim był wykorzystywany przed pandemią (czyli przede wszystkim w obszarze kursów przygotowawczych dla osób studiujących na pierwszym roku oraz kursu RODO dla pracowniczek i pracowników). Co interesujące, miało to miejsce nawet wtedy, gdy ustosunkowywali się do zdalnego nauczania skrajnie negatywnie. Taki radykalnie negatywny stosunek deklarowała zresztą tylko jedna osoba, która pytana o to, czy wdrożyłaby e-learning po pandemii, odpowiedziała:

Nie, nie. Krótko mówiąc – nie. [P_S1_3]

Podobne deklaracje padały z ust tego eksperta w innych momentach wywiadu:

Raczej dążyłbym do minimalizacji kształcenia zdalnego, uważam, że jest ono mimo wszystko słabym ekwiwalentem rzeczywistej formy akademickiego kształcenia. [P_S1_3]

[J]ednak bym uznał zdalne kształcenie akademickie za pozorne, nierealizujące tego, co trzeba. Możemy udawać, że tak się nie dzieje, ale pytanie, czy dobrze nam żyć w takim kłamstwie, bo chyba tak bym to nazwał. Możemy nawet bardzo przekonująco kłamać, ale nadal to jest kłamstwo. Zdalne kształcenie to fikcja, akademickie oczywiście. [P_S1_3]

Uważam, że zdalne kształcenie jest słabym ekwiwalentem materialnej formy, jeśli dążymy do tego, żeby przekazywać w jak najlepszej formie, to tylko w sposób tego typu, który zapewnia nam, po pierwsze, pełną uwagę naszych odbiorców, ich obecność nie tylko wirtualną a rzeczywistą, ich uwagę nie tylko pozorną, ale realną. Wiadomo, że nie możemy na to liczyć w pełni na zajęciach stycznych, bo tam też ktoś będzie gadał, ktoś będzie czytał, ktoś będzie rysował, ale mimo wszystko jest to o wiele pewniejsza forma zaangażowania w proces dydaktyczny, niż tylko forma zalogowania się i wyjścia zrobić sobie herbatę czy kawę, a jak ktoś będzie mnie wywoływał to zawsze kolega/koleżanka może zadzwonić. [P_S1_3]

Z perspektywy wdrożenia e-learningu po pandemii ciekawe w tym przypadku jest to, że respondent ów jednocześnie wskazał liczne sytuacje i obszary, w których zdalne kształcenie przynosi korzyści i ułatwia pracę zarówno nauczycielom akademickim, jak i studentom kierunków humanistycznych – chociażby ze względu na możliwość zorganizowania spotkań on-line z gośćmi przebywającymi w odległych od uczelni miejscach, możliwość cyfryzacji przez bibliotekę tekstów wykorzystywanych na zajęciach, współdzielenia ze studentami różnych danych czy prowadzenia zajęć hybrydowych umożliwiających obecność na nich osób, które nie są w stanie fizycznie dotrzeć na uczelnię:

Może zapraszanie gości zza meczy, że tak powiem, to bym to chętnie tutaj mógł z tego skorzystać [...] Z pewnością warto byłoby i to, bym wdrożył – dostęp do zdalnych komputerów, my to przetestowaliśmy, my robimy to przy programach bibliotecznych, przy licencjach niektórych programów, możemy się połączyć z danym komputerem i tak się dzieje, i to jest dobre, bo w tym momencie udostępniamy oprogramowanie czy licencję zdalną studentom w ramach zajęć. To jest coś, co jest dobrą praktyką, na pewno bym to wdrożył jako umożliwienie zdalnego korzystania. Z pewnością dostęp do literatury – to bym dołożył jako tą dobrą praktykę. [P_S1_3]

Zdaniem wielu respondentów najważniejszym powodem, dla którego e-learning powinien zostać wdrożony w uczelniach na kierunkach humanistycznych, mimo powrotu możliwości prowadzenia zajęć w formie stacjonarnej, jest jego elastyczność, która pozwala na stosunkowo proste ominięcie ograniczeń wynikających z pracy stacjonarnej. Dla organizatorek i organizatorów procesu dydaktycznego e-learning jest narzędziem pozwalającym na zażegnanie różnych sytuacji kryzysowych. Wspomniały o tym dwie respondentki:

To [e-learning] daje też możliwość skrojenia tej edukacji właśnie w taki sposób, żeby ona pasowała jak rękawiczka, bo są w różnych sytuacjach wykładowcy. [P_S1_1]

[J]ak się spotkałyśmy z tą moją koleżanką początkiem semestru [semestru letniego roku akademickiego 2021/2022], to stwierdziłyśmy, że mamy dobre narzędzie rozwiązywania takich sytuacji kryzysowych i że to jest dobry sposób. [P_S2_1]

Eksperti podkreślali, że wprowadzenie także po pandemii zajęć w formie e-learningu usprawniłoby pracę nauczycielek i nauczycieli akademickich, którzy przez pewien czas nie będą mogli być fizycznie obecni w miejscu pracy ze względu na wyjazdy konferencyjne, szkoleniowe, staże itp. Możliwość przeprowadzenia zajęć w formie zdalnej lub odrobienia ich zdalnie w późniejszym terminie jest bowiem zdecydowanie dogodniejsza ze względów organizacyjnych zarówno dla wykładowców, jak i osób studiujących. Świadczy o tym zamieszczona poniżej wypowiedź:

[W]ydaje mi się, że odpracowanie tych zajęć w takim czasie uzgodnionym niekoniecznie wynikającym z harmonogramu, jest pewnego rodzaju wyjściem naprzeciw potrzeb

jednej i drugiej strony [nauczycieli i studentów] i zostawiłabym to, zdecydowanie bym to zostawiła. [P_S1_1]

Zalety e-learningu dostrzega także inna respondentka, wskazująca na utrudnienia wynikające z konieczności dopasowania się do sztywnych harmonogramów zajęć stacjonarnych podczas odrobienia nieobecności, ale też na kłopoty wynikające z braku dostępności sal dydaktycznych. Trudności te, jej zdaniem, można wyeliminować właśnie dzięki wdrożeniu e-learningu w uczelniach:

Można pogodzić dydaktykę z niedyspozycjami zdrowotnymi, z wyjazdami naukowymi, ponieważ część zajęć może odbywać się zdalnie czy to w czasie rzeczywistym, czy też właśnie w czasie niedyspozycji. Nie musimy całkowicie odwoływać tych zajęć, potem wpasowywać się w plan, szukając wolnej sali. [...] To też dla studentów jest wygodne. Przenosimy się w przestrzeń wirtualną, odrabiamy w czasie, który jest dla wszystkich dogodny. [P_S1_2]

Obecnie oswoiliśmy się z tym [z e-learningiem], przestaliśmy dostrzegać tylko i wyłącznie same wady i zagrożenia. Doceniliśmy pozytywne płynące właśnie z tej możliwości. Czy to właśnie pogodzenia planu, dopięcia właśnie planu zajęć w przypadku osób, które przyjeżdżają z daleka [...]. Zostaje na przykład jeden wykład, który akurat można przenieść online, więc to rozwiązuje sprawy takie organizacyjne. Przy braku sali to też jest dobre rozwiązanie. No my akurat cierpimy permanentnie na brak sal. Kolejna rzecz właśnie odrabianie zajęć doceniliśmy pozytywnie, które z tego płyną. [P_S1_2]

Inne osoby wypowiadają się w podobny sposób:

[J]a też widzę zalety, i też – jak by to powiedzieć – są sytuacje losowe, dla których to jest szansa to zdalne nauczanie, na przykład: wykładowca wyjechał na konferencję, musi odpracować zajęcia, ma kłopot, bo nie ma sali, jednorazowo organizuje zajęcia zdalne; czy na przykład dzisiaj miałam informację od koleżanki, że źle się czuje, jest taka przeziębiona, nie testuje się, izoluje się, czy ona może te zajęcia przeprowadzić w postaci zdalnej i o ile to nie będzie nadużywane, to wydaje mi się, że takie formy są z korzyścią i dla wykładowców i dla procesu kształcenia. [P_S2_1]

[E-learning] ułatwia życie nie tylko, że tak powiem studentom, ale też [...] pracownikom. No bo przecież jak miałyby jechać teraz na jeden wykład, który ma poprowadzić od godziny 13.00 do 15.00, no to rozwala mu cały to dzień, a jeżeli sobie wkomponuje, wpasuje w taki dzień, kiedy grupa jest online, jemu to pasuje po uzgodnieniu no to jak najbardziej wszystkie strony są zadowolone. [P_S1_5]

[Z]ałóżmy, że ktoś musi odrobić jakieś zajęcia i trudno jest zgrać terminy wykładowcy i terminy grupy, bo przecież teraz wielu studentów studiuje co najmniej dwa kierunki albo pracuje, więc no tutaj te harmonogramy do siebie dopasować to jest naprawdę dość trudne. No i tutaj na przykład omówienie zajęć zdalnych w porze, w której wszystkim odpowiada a no, która nie wymagałaby od studentów, żeby, nie wiem, mając zajęcia, powiedzmy, stacjonarne na 8 rano, to pojawiali się na zdalnych na 18:30, no to jest to bardzo wygodne. Przy tym wydaje mi się, że też warto by było wykorzystać te formy kontaktu z osobami z innych części Polski albo z innych części świata, czyli założmy mogę zaprosić na zajęcia specjalistę z tematu, o którym chciałabym porozmawiać ze studentami, a który no siedzi na drugim końcu Polski, ale no 10 minut na swoje wystąpienie jest w stanie poświęcić bez podróży i zaangażowania czasowego, więc ja myślę, że to też jest bardzo fajny efekt zdalności, który chyba z nami zostanie trochę dłużej? [P_S2_2]

Z punktu widzenia nauczyciela akademickiego, to jest to wygodne narzędzie, choćby takie, które pozwala, przeprowadzić zajęcia w czasie, kiedy jest się poza swoim mia-

stem, będąc choćby na konferencji i niektóre tematy rzeczywiście lepiej się sprawdzają zdalnie, tak jak choćby z zajęć z nowych mediów. [P_S2_2]

Na ten ostatni element – na to, że pewne treści lepiej jest wyłożyć zdalnie niż w kontakcie bezpośrednim – zwróciła uwagę większa liczba ekspertów. Zauważyli oni, że prócz względów organizacyjnych potrzeba wdrożenia e-learningu po pandemii podyktowana jest względami merytorycznymi, tym właśnie, że istnieją pewne treści nauczane w ramach jakiegoś przedmiotu czy wręcz całe przedmioty (jak zajęcia z nowych mediów, według cytowanej wyżej osoby), dla których zdalna forma nauczania będzie korzystniejsza niż stacjonarna. Jednym ze wskazanych przez respondentów powodów takiego stanu rzeczy jest korzystanie w ich trakcie z narzędzi cyfrowych (a więc także ze sprzętu komputerowego, który nie zawsze jest dostępny na uczelni w wystarczającej ilości). Stwierdzają to dwie osoby:

Są takie przedmioty, ja już widzę to, które zdecydowanie lepiej jest prowadzić zdalnie, ponieważ [...] w ramach tych przedmiotów wykorzystywane są narzędzia cyfrowe. [P_S1_1]

Na pewno przedmiot informatyka jest tutaj najlepszym takim, który nie ma żadnych strat, nawet są same zyski po przeniesieniu online. [P_S1_2]

Tak, myślę, że tak [zdalnie mogłyby być prowadzone przedmioty], choćby przedmioty typu technologie informacyjne. Sprzęt na uczelni bywa różny i bywa tak, że studenci w domu mają lepsze. [P_S2_2]

Jedna z respondentek podkreśla, że jeśli chcemy nauczyć osoby studiujące tego, jak pracować zdalnie, jak zdalnie komunikować się z grupą, to lepiej zrealizujemy to zadanie w zdalnej, a nie stacjonarnej formie zajęć:

Jeśli zamknijemy ich [studentów] w sali komputerowej i oni w chmurze będą pracować, siedząc obok siebie, to jest w moim odczuciu nieadekwatne do tego, czego chcemy ich nauczyć, tak? Bo oni się muszą nauczyć, jak organizować sobie pracę, kiedy nie możemy zapytać kolegi czy koleżanki, która jest obok, tak? Tylko musimy się komunikować z nimi w chmurze, nawet wtedy, kiedy nam coś się zerwie kontakt. [P_S1_1]

Eksperci zwrócili uwagę na to, że niektóre formy zajęć bardziej sprzyjają prowadzeniu ich w formie zdalnej niż inne. Kilka razy wspomnieli, że bez straty jakości można by wdrożyć e-learning po pandemii na wykładach. Przywołali w tym kontekście dwa powody. Pierwszy: wykłady w dużej mierze prowadzone są w formie podającej wiedzę, co bez straty jakości można robić *via* internet; drugi: gromadzą dużą liczbę studentów, w związku z czym wymagają zapewnienia sal odpowiedniej wielkości, a te nie zawsze są dostępne w dogodnych porach.

[M]i się wydaje, że jeżeli byłaby opcja wykładów online, to pewno dużo osób by z tego mogło skorzystać, a w szczególności ułatwiłoby nam to planowanie zajęć w strukturach. [P_S1_5]

Jeżeli chodzi o wykłady, to nawet zauważane są pozytywne tendencje, że forma online tu się sprawdza i nawet do tej pory, jeżeli jesteśmy w tej rzeczywistości, już można powiedzieć krótko po pandemii, że zajęcia wykładowe dla grupy, nie wiem, czterdziestu, pięćdziesięciu osób w formie online są równie efektywne jak na uczelni ze względu tego, że no to są formy generalnie podawcze. [P_S1_5]

Dużo zależy od formy zajęć, myślę sobie, że wykłady online... właściwie to sama nie wiem..., na początku myślałam, że są mniej skuteczne, ale teraz nie. Na wykładach stacjonarnych studenci fizycznie są, ale ich uwaga jest zupełnie gdzie indziej. Myślałam, że takie zajęcia online, są stracone dla studentów, ale teraz myślę, że nie tyle forma, co umiejętność angażowania studentów jest decydująca. Jak pamiętam kogoś, kto prowadził zajęcia i nie był tym zainteresowany, tylko przewracał kartki, gdy ja byłam studentką, to tak naprawdę to nie robiłoby różnicy, czy by to było zdalnie, czy stacjonarnie. Tak naprawdę sposób prowadzenia zajęć jest istotny. [P_S2_4]

Takie zajęcia wykładowe, o charakterze prezentacyjnym to naprawdę zupełnie spokojnie można odbywać zdalnie. Ja już się nauczyłam jak to robić i jak angażować i aktywizować studentów. [P_S2_4]

Z kolei respondent organizujący pracę i prowadzący zajęcia na kierunku, na którym wykłady rzadko występują w programie zajęć, zaznaczył, że w ich wypadku bardzo dobrze sprawdza się prowadzenie w formie zdalnej innych form zajęć – mianowicie warsztatów literackich czy ćwiczeń kształtujących umiejętności pisarskie, na których istotna jest możliwość wyświetlania omawianego tekstu. Respondent podkreślił też, że na zajęciach tych możliwość pracy w prywatnych, domowych przestrzeniach bardziej sprzyja realizacji zadań niż praca w sali uniwersyteckiej:

[J]eśli chodzi o na przykład kierunki czy o zajęcia, które ja prowadzę, dosyć dobrze nam się sprawdzały warsztaty literackie, warsztaty pisarskie w formie elektronicznej, dlatego że po pierwsze, studenci mogli sobie wyświetlać teksty, o których rozmawialiśmy, bezpośrednio, czyli one mogą być prezentowane nie tylko w taki sposób, taki głosowy, ale od razu było to wyświetlane, a równocześnie mam wrażenie, że przynajmniej część tych osób, które są mniej śmiałe albo mają jakieś problemy z tremą to, że nie musiały ujawniać twarzy, mogły się schować za ekranem, to dosyć dobrze im się sprawdzało. Druga sprawa była też taka, że w momencie, kiedy ja proponowałam rozmaite ćwiczenia pisarskie, oni też byli we własnej przestrzeni i myślę, że taka przestrzeń uniwersytecka, gdzie wszyscy siedzą w ławkach obok siebie, nie sprzyjała do końca tym ćwiczeniom. Natomiast w momencie, kiedy otworzyliśmy sobie pokoje wirtualne, ale równocześnie oni byli w swoich, realnych pokojach, wydaje mi się, że to przynosiło całkiem niezłe efekty. [P_S1_4]

Odmiennego zdania jest jedna z respondentek, z której wypowiedzi wynika, że na jej kierunku zajęcia w formie warsztatowej nie powinny być prowadzone w formie e-learningu:

Tam, gdzie w strukturze przedmiotu są jakieś warsztatowe rzeczy, czyli jest praca w parach lub grupach, to to jest po prostu nie do zrobienia online. Elementy retoryki lub konwersacje w naszym przypadku są bardzo trudne do przełożenia online, one coś tracą. [P_S2_4]

O ile respondenci zgadzali się co do tego, że wdrożenie e-learningu na zajęciach wykładowych w wielu wypadkach można by wdrożyć do nauczania uniwersyteckiego także po pandemii, o tyle zdania co do zajęć prowadzonych w innych formach – jak warsztaty czy konwersatoria – są podzielone. Możliwe, że wynika to ze specyfiki danego kierunku prowadzonego w ramach studiów humanistycznych czy samego przedmiotu.

Kolejnym obszarem, który, zdaniem osób biorących udział w badaniu, zyskałby dzięki wdrożeniu e-learningu, jest obszar związany z pracą o charakterze indy-



widualnym, co – przykładowo – ma miejsce w wypadku prowadzenia konsultacji na końcowym etapie pisania prac dyplomowych:

Można by rozważyć seminaria na końcowym etapie czy dopuścić właśnie formie online. Jak mówiłam, to są głównie konsultacje. Już jeden do jednego. Studenci mają potrzebę omówienia swojej pracy, niekoniecznie chcą słuchać jak ktoś inny omawia. Ta formuła wspólnego zbierania się całej grupy nie jest lubiana, chyba przez dwie strony. [P_S1_2]

Nawet praca z grupami seminaryjnymi, takimi właśnie mniej licznymi, uważam, że była efektywna [online] i tutaj nie widzę wielkiej różnicy, gdybym to miała porównać z taką pracą stacjonarną – przy tych właśnie jednak mniejszych grupach seminaryjnych. [P_S1_3]

Chyba to [e-learning jako korzystniejsza forma zajęć] odnosi się do seminariów dyplomowych, na tym etapie pisania prac, bo dopóki są jeszcze spotkania takie ogólne, no to sprawdza się forma grupowa, ale potem, kiedy już rozprawy są bardzo zaawansowane, no to te indywidualne konsultacje na Teamsie są lepsze. [P_S2_2]

Inna respondentka wymienia kilka pól, na których e-learning sprawdziłby się także po pandemii – m.in. są one związane z indywidualnym typem pracy mającej miejsce podczas przygotowywania prac dyplomowych oraz z formą konsultacji. Wskazuje je na podstawie obserwacji, jakie poczyniła na zajęciach, które w czasie pandemii prowadziła zarówno na studiach stacjonarnych, jak i niestacjonarnych. Właśnie studia zaoczne czy podyplomowe, jak zauważa, są tymi, które mogłyby wiele zyskać dzięki możliwościom, jakie daje zdalne nauczanie.

Zdecydowane plusy [e-learningu] tak naprawdę widać w przypadku studentów zaocznych, którzy studiują w weekendy i którzy często są osobami dorosłymi, dla których studia są w pewnym sensie dodatkiem do prawdziwego życia, bo oni już pracują w większości przypadków. Z tego co my widzimy, co ja zaobserwowałam w ostatnim roku, oni tę zmianę zaobserwowali bardzo, bardzo na plus [przejście na kształcenie online]. Studenci, którzy przychodzą na studia niestacjonarne, którzy są zmotywowani, niezależnie, czy zajęcia są stacjonarne, czy online, to sobie bardzo dobrze radzą. W zeszłym roku osoby, z którymi ja miałam do czynienia, które pisały pracę licencjacką przez cały rok zdalnie, to ci studenci zaocznicy sobie znacznie lepiej radzili, bo doceniali, że mają więcej czasu, bo nie muszą dojeżdżać. Nawet konsultacje były bardziej skuteczne, bo w trakcie roku akademickiego, kiedy mamy zajęcia kontaktowe to nawet nie ma kiedy tych konsultacji włożyć, jak mamy zajęcia od 8.00 do 20.00. A kiedy mieliśmy zajęcia zdalne, to wykorzystywaliśmy każdą lukę w sobotę na konsultacje albo umawialiśmy się w trakcie tygodnia. Takie wstępne rozmowy toczyliśmy z naszym nowym dziekanem, aby te studia zaoczne miały charakter takiego blended learning. [P_S2_2]

Respondentka ta zauważa ponadto, że e-learning jest tańszy niż nauczanie stacjonarne, co z punktu widzenia uczelni jest korzystne i mogłoby się sprawdzić w przypadku studiów podyplomowych:

[W] odniesieniu do pakietu studiów podyplomowych napisanie programów i przekazanie treści w formie kształcenia zdalnego, pozwoliłoby na odtwarzanie tej oferty bez angażowania za każdym razem wykładowcy, więc według mnie tutaj wprowadzić jawnie nie było to w ten sposób promowane, ale z punktu widzenia uczelni no to walor ekonomiczny, też był istotny w tym pierwotnym planowaniu. [P_S2_2]

Inną korzyścią, jaką przyniosłoby wdrożenie e-learningu po pandemii, wskazaną przez kolejną respondentkę, jest wygoda przeprowadzania egzaminów i obron prac dyplomowych online. Zdecydowanie łatwiej jest bowiem znaleźć dogodny

termin i zebrać się osobom biorącym udział w takim wydarzeniu, kiedy nie muszą dotrzeć na uczelnię.

[B]ardzo pozytywnie oceniam możliwość prowadzenia egzaminów [w formie zdalnej]. Tutaj właśnie obron licencjackiej, prac licencjackich, ponieważ zawsze było problemem zebranie się wszystkich członków Komisji danego dnia; jeszcze żeby pasowało to studentom, [...] co bardzo ułatwia właśnie sposób zdalny. [P_S1_2]

Respondenci pytani byli w następnej kolejności o to, w jakim zakresie z punktu widzenia osoby studiującej, ich zdaniem, powinien być wdrażany e-learning w proces nauczania po pandemii. Respondenci docenili w tym zakresie e-learning ze względu na możliwość ułożenia lepszych harmonogramów zajęć i elastycznego odrabiania nieobecności (co wybrzmiało w cytowanych wcześniej wypowiedziach). W tym względzie docenili zwłaszcza e-learning w formie asynchronicznej, realizowanej np. w postaci udostępniania nagrań wykładów, które osoby studiujące mogą odsłuchać w dowolnym czasie:

Czasami, co to też studenci sami chwalili, wykłady można nagrać studentom i udostępnić w ramach odrabiania zajęć. Nie muszą się dostosowywać do naszego wolnego czasu i pojawiać się o konkretnej godzinie konkretnego dnia, co nawet tutaj usłyszałam od studentów, że lubią te nagrane wykłady, ponieważ mogą sobie zastopować, mogą przewinąć. No, trochę jak podcasty, powszechność podcastów może też przyzwyczyła do tej formuły słuchania wykładów. Więc to na pewno jest pozytyw. [P_S1_2]

Co ciekawe, komunikacja zapośredniczona komputerowo – jak zauważyła jedna z osób – jest korzystna dla pewnej grupy osób studiujących, które w kontakcie bezpośrednim nie czują się swobodnie i są w stanie przełamać nieśmiałość. Wątek ten wybrzmiał w wypowiedzi respondenta, który powołuje się na dane zebrane od większej grupy wykładowców:

Mam wrażenie, że przynajmniej dla części studentów, którzy, tak jak mówiłem, ma jakieś kłopoty, to jest dosyć naturalne i to jest taka informacja, którą dostawałem od rozmaitych innych wykładowców, że na przykład ktoś normalnie nie odzywa się na zajęciach, w momencie, kiedy na przykład oni przygotowywali prace pisemne i robili to w trakcie tych zajęć, to na przykład zaczynaliśmy patrzeć trochę inaczej na tych studentów, bo nagle się okazało, że oni są bardzo interesujący, mają wiele ciekawych pomysłów, rozmaite rzeczy do powiedzenia. Natomiast taka bariera związana z tym, że istnieją w grupie i teraz musieliby zabrać głos w tej dużej grupie powoduje, że tego nie robili. W momencie, kiedy oni pracowali w mniejszych zespołach, kiedy sami jakby troszeczkę moderowali, mam wrażenie, ten proces kształcenia, często jeszcze chyba się nakładał troszeczkę na to, chociaż bym nie demonizował tego wątku, taka pewna konkurencyjność między tymi zespołami, które akurat tworzyłem, to przynosiło całkiem niezłe prace. [P_S1_4]

Podobną uwagę wypowiedziała też inna respondentka, zwracająca uwagę, że introwertycy czy osoby z zespołem Aspergera (osoby w spektrum autyzmu) lepiej funkcjonują w kontakcie zdalnym niż bezpośrednim. E-learning pozwala tym osobom na aktywne studiowanie:

Jeszcze z moich obserwacji wynika, że te osoby takie introwertyczne albo studenci na przykład z zespołem Aspergera, bo takich też mamy, bardzo dobrze sobie radzili właśnie w pracy zdalnej i dla nich ta praca zdalna była dobrym czasem. Na przykład mieliśmy studenta, który na tradycyjnych zajęciach, stacjonarnych bardzo duży ma problem z tym, żeby zabrać głos, żeby się odezwać, a podczas pracy zdalnej po prostu się otworzył i odkryliśmy go na nowo. [P_S2_3]

Respondenci podkreślali ułatwienie, jakie stanowi e-learning dla studiujących, którzy nie mogą uczestniczyć w zajęciach stacjonarnych ze względu na chorobę:

[J]a się bardzo cieszę, że te narzędzia [e-learning] zostały, bo one mnie osobiście ułatwiają bardzo pracę ze studentami chorymi, długo nieobecnymi. I cieszę się, że te narzędzia zostały wprowadzone do świadomości powszechnej, i Zoom jest dobry i Teams jest dobry. [P_S2_4]

Z drugiej strony respondenci wielokrotnie stwierdzali, że e-learning nie powinien dominować w kształceniu uniwersyteckim po pandemii. Powinien być ograniczony do wymienionych wcześniej sytuacji i obszarów. Jako powód tej reglamentacji podali zagrożenie, jakie ten niesie ze sobą – wyobcowanie, alienację.

Minus jeszcze kolejny to to, że studenci sami nie mają relacji ze sobą, to jest społeczny, duży problem. [P_S1_3]

To właśnie wykluczenie społeczne, to jest pierwszy podstawowy element, który nam grozi [gdy uczymy się zdalnie]. [P_S1_3].

[M]am też oczywiście sygnały, które wyraźnie wskazują, że chcemy tych studentów widzieć i oni też chcą nas widzieć, chcemy się spotykać w przestrzeni. John Lurie chyba powiedział przy okazji takiego wywiadu z „Tygodnika Powszechnego”, który czytałem, że to siedzenie przy kamerze rodzi socjopatów i tej socjopatii takiej naszej też bym się trochę obawiał. Mam takie sygnały ze strony studentów, myślę, że wykładowców być może też, że taka narastająca fala rozmaitych depresji, kłopotów z takim dobrostanem swoim psychicznym była ściśle związana z tym odcięciem, więc myślę, że jednak fakt wyjścia i spotkania bezpośredniego ma taki walor trochę pozadydaktyczny, a niezwykle ważny. [P_S1_4]

Respondenci wyraźnie dostrzegli negatywny wpływ zdalnego nauczania na osoby studiujące, pogorszenie stanu emocjonalnego i kompetencji społecznych. Świadczy o tym wypowiedź respondentki:

No myślę, że to już teraz jest taki moment właśnie, kiedy wszyscy tak trochę już to podsumowujemy ten okres tych dwóch lat [pandemii] [...]. Przede wszystkim, i tutaj nie będę odkrywca, uważam, że bardzo negatywnie to wszystko wpłynęło na kompetencje społeczne, emocjonalne młodzieży i ja też już jako doświadczony dydaktyk z dużym stażem widzę naprawdę bardzo dużą różnicę teraz w zachowaniu młodzieży, może teraz jest już troszkę lepiej, bo już troszkę popracowaliśmy. [P_S2_3]

Myślę, że gdyby tak naprawdę szczerze [studenci] mieli odpowiedzieć na te pytania: co by woleli czy pracę stacjonarną, czy zdalną? to jednak odpowiedzieliby, że pracę stacjonarną, no bo tego kontaktu nic nie zastąpi i to w tym wszystkim jest najważniejsze. Dużo młodzieży ma też problemy i myśmy to też obserwowali, takie problemy związane z depresją, z lękami i to była naprawdę duża grupa studentów w tym ostatnim czasie, która zgłaszała też to, która potrzebowała takiego wsparcia. [P_S2_3]

Inna osoba wskazała na pozytywną zmianę, jaką w tym względzie spowodował powrót do nauki stacjonarnej:

Ja widzę jak oni teraz pojawili się na uczelni, jak oni odżyli. Więc może im się wydaje, że to była lepsza, wygodniejsza forma to myślę, że jak głębiej pogrzebię, że to [e-learning] jest dla nich na dłuższą metę toksyczne. [P_S2_1]

Osoby biorące udział w badaniu zwracały uwagę na to, że samotność, poczucie alienacji stało się udziałem nie tylko osób studiujących, ale też pracowniczek i pracowników, którzy prowadzili zajęcia zdalne w trakcie pandemii, stąd po pandemii e-learning nie powinien stanowić głównej formy nauczania.

[Z] mojej perspektywy to taką naprawę wad i to wiele moich koleżanek i kolegów artykułowała, że ma się wrażenie, że mówi się do pustki. Zwłaszcza kiedy mam wykład i mam prezentację przed oczami, z której korzystam i wtedy to poczucie takie, że się gada do ściany jest dla mnie po prostu okropne, nie ma tej interakcji nie ma kontaktu wzrokowego. Tak naprawdę dopiero ostatnio, może w zeszłym tygodniu, ja rozmawiałam z dziewczynami z drugiego roku, tak naprawdę ja zaczynam dopiero je rozpoznawać. Bo one były aktywne, bo one się na ćwiczeniach odzywały, bo też nie mogę powiedzieć, że oni [studenci] nic nie robili, że się nie przygotowywali, bo to nie jest tak, ale to jest taka forma straszego poczucia samotności. [P_S2_1]

Potrzeba doświadczania kontaktu z innymi osobami wybrzmiewa także w uwadze innej osoby:

Mieliśmy dużo konsultacji indywidualnie i w małych grupach, to postrzegam jako pozytyw. Aczkolwiek nie mogłam się już doczekać, kiedy wrócimy stacjonarnie do pracy. [P_S2_4]

Jedna z osób dostrzegła korelację między zainteresowaniem e-learningiem, rodzajem sympatii dla technologii czy po prostu biegłością w używaniu nowych technologii oraz wiekiem osób zainteresowanych e-learningiem. Wskazała jednocześnie na istnienie małej grupy pracowniczek i pracowników młodego pokolenia, którzy mogą stać się entuzjastami zdalnego nauczania i chętnie będą korzystali z niego w przyszłości:

[N]ie jestem chyba entuzjastką technologii i człowiekiem, który najbieglej się nimi posługuje. Natomiast mam kolegów, którzy znakomicie sobie radzą i sięgają po takie możliwości, z których trudno korzystać w takim nauczaniu klasycznym, więc oni, myślę, będą entuzjastami takiej [zdalnej] formy, szczególnie pracownicy młodego pokolenia. Być może generacyjnie to po prostu idzie, tak że oni są zaprzyjaźnieni bardziej z technologią, chociaż też nie ma reguł w gruncie rzeczy, ale przynajmniej tak, jak obserwuję, to wydaje mi się, że ci młodszy pracownicy mają więcej pomysłów, ale te pomysły się wiążą po prostu z tego, że oni się lepiej posługują tą technologią. [P_S1_4]

Dlatego, mimo że e-learning stanowi, według respondentów, wygodne narzędzie umożliwiające rozwiązanie problemów, które pojawiają się w trakcie organizacji i prowadzenia procesu dydaktycznego, powinien być wdrażany ostrożnie i z umiarem. E-learning – jak stwierdzają wszyscy jednogłośnie – nie powinien być dominującą formą, w jakiej prowadzone są zajęcia na wydziałach humanistycznych. Powinien zostać wdrożony jako pomoc i wsparcie nauczania, które, co do zasady, powinno być prowadzone w formie stacjonarnej. Wskazują na to wypowiedzi takie jak:

Więc wydaje mi się, że takiej głębokiej refleksji [dotyczącej e-learningu] na razie nie ma, że to jest jeszcze takie wychodzenie ze starego systemu i pytanie czy się do tego przyzwyczają, że stacjonarność jest normalnym systemem a zdalność wygodnym, ale ograniczonym narzędziem. [P_S2_1]

Do tej pory nie mam żadnych zajęć, które się lepiej sprawdzają w formule online niż stacjonarnie. Nie widzę tego zastosowania, no poza właśnie tymi doraźnymi potrzebami. [P_S1_2]

Myszę, że kształcenie zdalne jak najbardziej, ale właśnie jako odpowiedź na potrzeby. [P_S1_2]

[J]ak najbardziej nauczanie może to online być takie wspomagające, dodatkowe, ale no w przypadku Jeszcze raz mówię filologicznych nauk musi to być kontakt z żywym człowiekiem, żywym studentem, nie tylko z awatarem. [P_S1_5]

Uważam i tutaj też to podkreślę, że jest to na pewno uzależnione od specyfiki kierunku zajęć, ale patrząc z mojej perspektywy, uważam, że tą podstawową formą zajęć powinny być zajęcia stacjonarne i nic nie zastąpi tej relacji, i tej interakcji nauczyciela prowadzącego ze studentami. [...] Na pewno taka praca zdalna będzie ważnym elementem też mojej pracy dalszej, tak jak powiedziałam, jeżeli chodzi o kontakty na przykład z seminarzystami czy ze studentami Szkoły Doktorskiej tam, gdzie jest praca taka koncepcyjna, ma się od razu dostęp, można sobie wyszukiwać, pokazywać materiały, omawiać. Tutaj uważam, że to jest bardzo korzystne. W tej chwili też widzę, że chyba wszyscy praktykujemy takie rozwiązanie, że pracujemy stacjonarnie, ale każdy z nas i tak ma założony zespół na Teamsie z daną grupą, i tam zamieszczamy materiały, czy w plikach, czy tam studenci na przykład zamieszczają swoje prace, które są do sprawdzenia, czyli to ważne w takim kontekście organizacyjnym, co też właśnie porządkuje, przyspiesza ten cały proces. Też na wydziale mamy przyjętą taką zasadę, że podstawową formą zajęć są zajęcia stacjonarne, ale jeśli ktoś na przykład z prowadzących musi z ważnych powodów te zajęcia odwołać, bo my na przykład musimy też udział w konferencjach odrobić, więc jeżeli nie ma możliwości odrobienia tych zajęć stacjonarnie w innym czasie, to można je odrobić zdalnie, czyli jest to taka forma zastępcza. Chociaż ja też analizuję każdą sytuację, bo nie chcę, żeby stało się to normą, czyli ma to być taka sytuacja wyjątkowa i wtedy też uważam, że można sobie tak fajnie zaplanować, bo na przykład niektóre zajęcia czy tematy bardziej pasują do tych zajęć zdalnych, a niektóre nie i wtedy, kiedy muszę coś bardziej omówić, pokazać, zaprezentować i tak dalej, to jak najbardziej mogę to zrobić w formie zdalnej, ale kolejne zajęcia będą stacjonarnie, więc można sobie tam też już coś przeciwzyć. Także z pewnością widzę ten e-learning jako taką formę uzupełniającą i tutaj mam na myśli zajęcia z całą grupą, ale też jako bardzo dobrą formę pracy indywidualnej, czyli tam, gdzie trzeba tak indywidualnie pracować to uważam, że na pewno można wysokie efekty też osiągnąć poprzez edukację zdalną. [P_S2_3]

E-learning, zdaniem respondentów, nie sprawdza się w każdych okolicznościach. Przykładowo nie sprawdzi się tam, gdzie kontakt osobisty jest warunkiem koniecznym do tego, by efektywnie wypracować pewne umiejętności, jak ma to miejsce w praktycznej nauce języka obcego czy umiejętności występowania przed forum:

Na przykład konwersacje, tam, gdzie rozwijamy umiejętność mówienia w języku angielskim. A na przykład taki przedmiot jak elementy retoryki, to w ogóle nie mają sensu online, bo jeśli ja uczę jak kształtować wypowiedzi, jaką one mają strukturę, jak zachować taki ciąg logiczny, jak zacząć, jak zakończyć, jak prezentować slajdy, ale esencją tego jest to, że ten człowiek staje przed ludźmi, pracuje też ciałem, mówi do ludzi, a na online nie ma takiej możliwości. Na online należałoby ten przedmiot nazwać elementy retoryki na webinarium. To też ma sens, ale to jest zupełnie inny przedmiot. [...] Tam, gdzie w strukturze przedmiotu są jakieś warsztatowe rzeczy, czyli jest praca w pracach lub grupach, to to jest po prostu nie do zrobienia online. Elementy retoryki lub konwersacje w naszym przypadku są bardzo trudne do przełożenia online, one coś tracą. [P_S2_4]

Teraz [w semestrze letnim 2021/2022] nie wiem, czy nie skończy się tak, bo o ile wszystkie ćwiczenia mają zajęcia stacjonarnie, to na przykład studium języków zostało przy tym nauczaniu zdalnym i ja mam poważne wątpliwości, bo to są kwestie wymowy i tak dalej, czy to nie jest pójdzie na łatwiznę. [P_S2_1]

[T]o [nauczanie zdalne] był największy ból, tak mogę to określić, filologii germańskiej, innych filologii chyba też, ponieważ czuli, że praktyczna [nauka języka] nie może być przez ekran. No, bo to nie jest kontakt. Na przykład zapytamy studenta, widzimy go, widzimy, jak reagują, tłumaczą jakieś aspekty gramatyczne, czy też specjalistyczne, a jeżeli teraz patrzymy na ekran pusty ekran w awatary i pytamy się, czy jasne i nikt nie odpowiada, no to co możemy zrobić? [P_S1_5]

Podsumowując, o ile przed pandemią e-learning właściwie nie funkcjonował na uczelniach w Polsce, a na pewno nie był wykorzystywany w znaczącym zakresie, o tyle w wyniku doświadczeń z nią związanych nastąpiła istotna zmiana w sposobie myślenia o zdalnym nauczaniu. Organizatorki i organizatorzy procesu dydaktycznego mówią o zmianie statusu e-learningu, który przed pandemią stanowił element niszowy i egzotyczny nauczania uniwersyteckiego, po pandemii natomiast jest wskazywany, nawet przez zdecydowanych jego przeciwników, jako coś, co w pewnych aspektach powinno zostać na stałe wdrożone. Wielokrotnie podkreślona elastyczność i wygoda e-learningu (wcześniej budząca podejrzliwość) dziś jest wskazywana jako jego zaleta i powód, dla którego każdy z respondentów widzi dla niego miejsce na uniwersytetach.

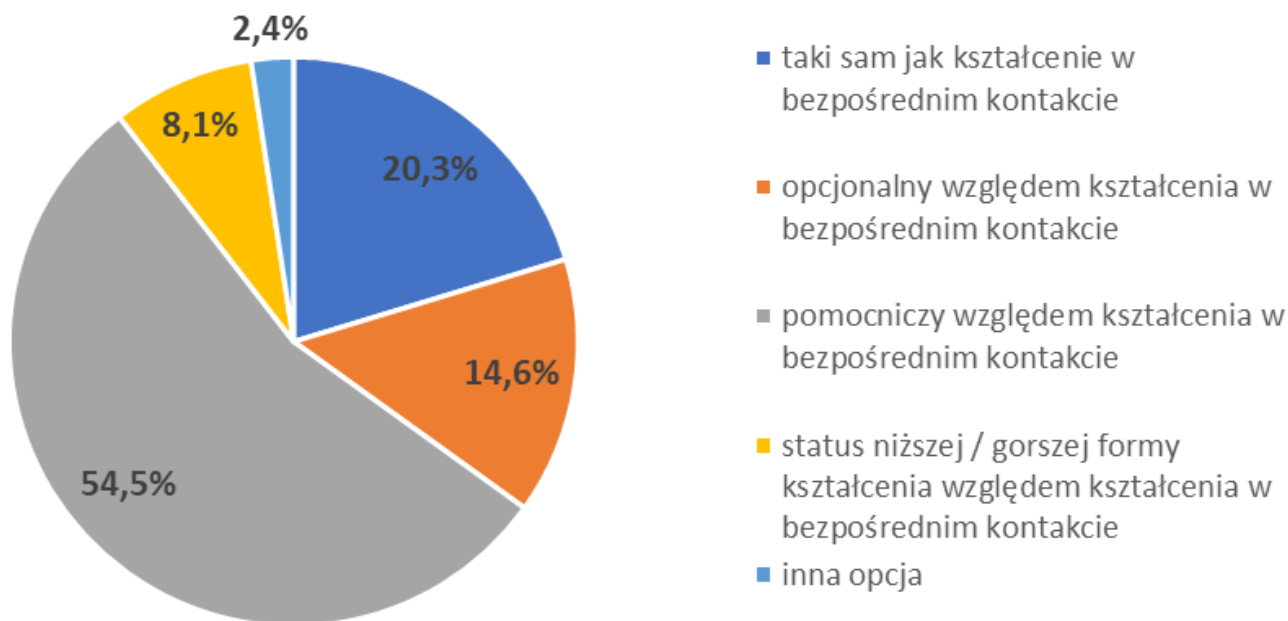
Również wykładowczynie i wykładowców zapytano, jaki status powinno mieć kształcenie zdalne w ich uczelniach po pandemii. Jak pokazują dane zawarte na wykresie nr 45, nieco ponad połowa ankietowanych (54,5%) chciałaby, aby było ono pomocnicze względem kształcenia w bezpośrednim kontakcie. Co piąty badany (20,3%) uważa, że te formy kształcenia (zdalna i tradycyjna) powinny mieć jednakowe statusy. Z kolei 14,6% nauczycielek i nauczycieli akademickich chciałoby, aby były one względem siebie opcjonalne. Należy również zwrócić uwagę na głosy respondentów, którzy twierdzą, że kształcenie zdalne powinno posiadać status formy niższej/gorszej niż kształcenie w bezpośrednim kontakcie – taką opinię sformułowało 8,1% badanych. Inne głosy dotyczące statusu kształcenia zdalnego zgłosiło 2,4% respondentów. Poniżej zamieszczono ich wypowiedzi:

Kształcenie zdalne jest bardzo dobrą formą kształcenia w przypadku NIEKTÓRYCH kursów i może się tam sprawdzać lepiej niż nauczanie kontaktowe. W przypadku innych kursów (być może – większości) może pełnić rolę pomocniczą (np. 1/4 godzin?). [CAWI, Polska]

Uważam, że wykłady w formie online się sprawdziły (zauważam np. większą frekwencję niż na wykładach tradycyjnych), więc w tym wypadku kształcenie zdalne powinno mieć taki sam status jak kształcenie w bezpośrednim kontakcie. W przypadku ćwiczeń mam większe wątpliwości. [CAWI, Polska]

Uzupełniający jako równoważna forma w zajęciach typu blended i reversed teaching. [CAWI, Polska]

Doświadczenia związane z prowadzeniem zajęć podczas pandemii z całą pewnością wpłynęły na poglądy wykładowczyń i wykładowców i ich podejście do kształcenia zdalnego. Wyraźnie widać, że doceniają oni zalety tej formy uczenia, dostrzegają pewne obszary i zastosowania, w których ta forma kształcenia zyskuje przewagę nad zajęciami prowadzonymi w sposób tradycyjny. Zdecydowana większość z nich chciałaby więc uznać status nauczania zdalnego jako ważnego elementu kształcenia akademickiego

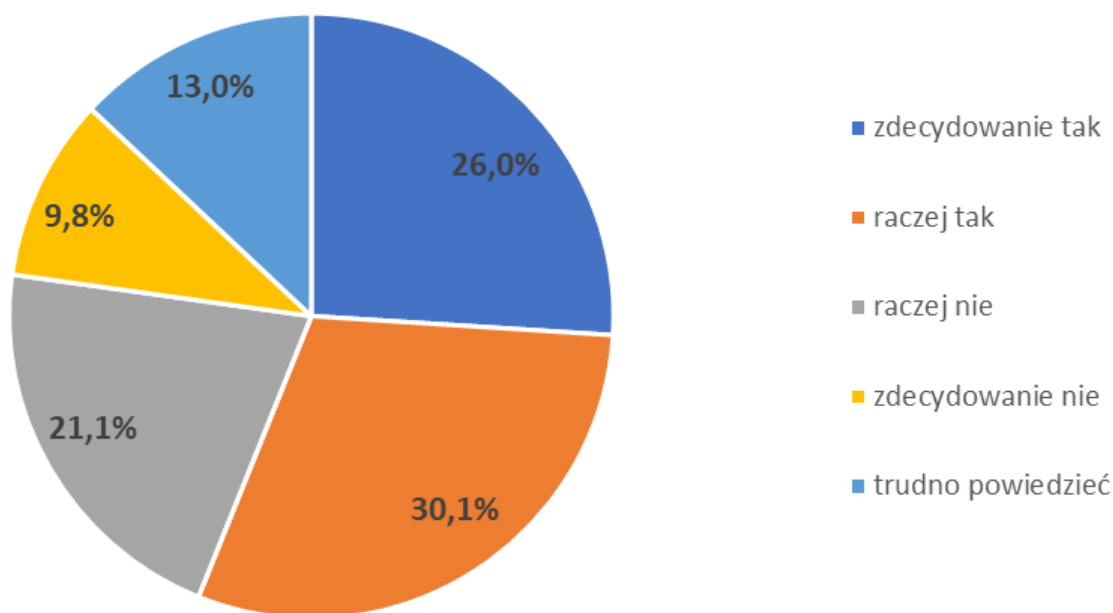


Wykres 45. Opinie kadry akademickiej na temat statusu, jaki powinno mieć kształcenie zdalne w ich uczelniach po pandemii (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=123.

Wśród nauczycielek i nauczycieli akademickich, biorących udział w badaniu przeważają ci, którzy w przyszłości chcieliby prowadzić kursy w formie zdalnej (por. wykres nr 46). Łącznie odpowiedzi pozytywnej udzieliło 56,1% ankietowanych, przy czym 26,0% badanych wybrało odpowiedź „zdecydowanie tak”, a 30,1% – „raczej tak”. Stanowisko przeciwne prezentuje łącznie 30,9% wykładowczyń i wykładowców (21,1% odpowiedzi „raczej nie” oraz 9,8% wskazań „zdecydowanie nie”). Trudności w wyrażeniu opinii na ten temat zadeklarowało 13,0% badanych.

Zróżnicowanie odpowiedzi nauczycielek i nauczycieli akademickich może mieć różne przyczyny. Deklarowany brak entuzjazmu wobec perspektywy prowadzenia zajęć zdalnych w przyszłości może wynikać z tematyki i charakteru prowadzonych zajęć, które trudno jest przełożyć na kurs zdalny. Nakładać się na to może przekonanie o nieefektywności samych zajęć, jak również o nieskuteczności weryfikacji efektów uczenia się. Także zmęczenie spowodowane dwuletnią pracą w systemie zdalnym, brak bezpośredniego kontaktu z osobami studiującymi czy brak chęci lub motywacji do doskonalenia warsztatu dydaktyki zdalnej mogą stanowić przyczyny, dla których część badanych nie chciałaby wracać do prowadzenia zajęć na odległość. Z kolei szereg zalet i ułatwień, jakie oferuje praca w systemie zdalnym, powoduje, że duża część prowadzących nie chciałaby całkowicie zrezygnować z tej formy prowadzenia zajęć. Zaliczyć można do nich chociażby funkcjonalności platform do pracy zdalnej, które pozwalają na porządkowanie treści kursu, archiwizowanie materiałów i prac studenckich, pracę w zespołach i in. Także sprawny i szybki system komunikowania się z osobami studiującymi to spory atut tej formy kształcenia.

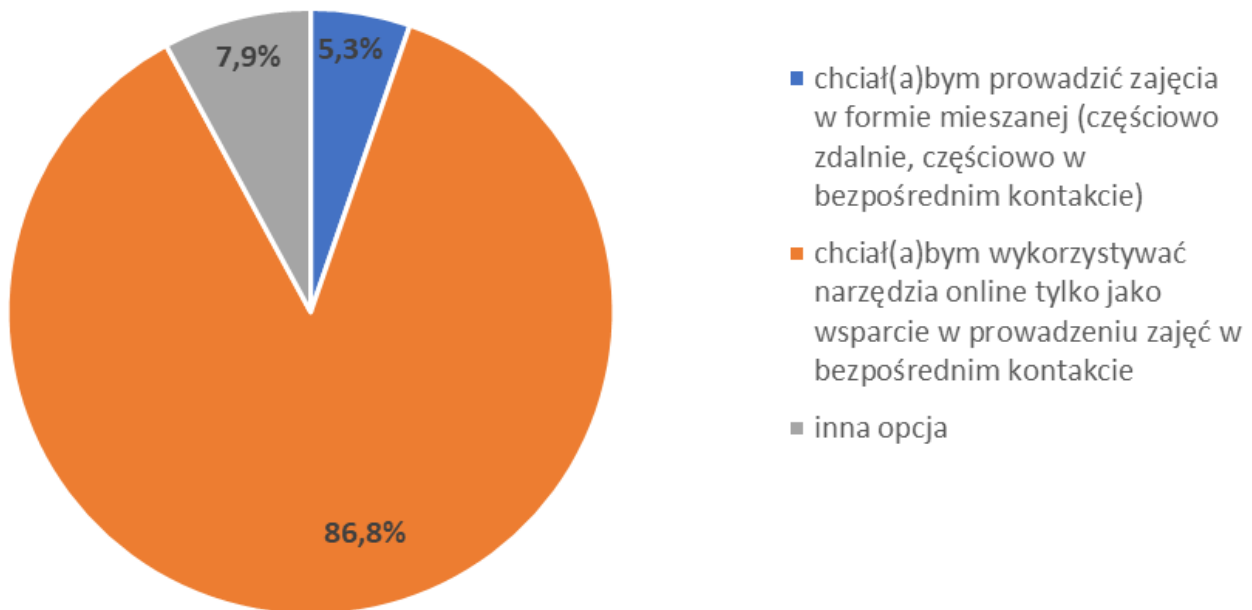


Wykres 46. Deklaracje kadry akademickiej dotyczące prowadzenia w przyszłości kursów w formie zdalnej (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=123.

Nauczycielki i nauczycieli akademickich, którzy zadeklarowali, że w przyszłości nie chcieliby prowadzić kursów w formie zdalnej, zapytano, w jakim zakresie chcieliby wykorzystywać kształcenie zdalne. Istotne bowiem było ustalenie, czy osoby te w ogóle nie są zainteresowane włączaniem elementów edukacji zdalnej do pracy dydaktycznej, czy może dopuszczają pewne jej formy. Jak pokazują dane zawarte na wykresie nr 47, 86,8% z nich chciałoby wykorzystywać narzędzia online, jednak tylko jako wsparcie w prowadzeniu zajęć w bezpośrednim kontakcie, natomiast 7,9% z nich chciałoby prowadzić zajęcia w formie mieszanej (częściowo zdalnie, częściowo w bezpośrednim kontakcie). Osoby, które wybrały własny wariant odpowiedzi (5,3%), twierdziły, że w ogóle nie chcą prowadzić zajęć w ten sposób.

Na podstawie zaprezentowanych wyżej danych można stwierdzić, że wśród osób deklarujących brak zainteresowania prowadzeniem zdalnych kursów w przyszłości niewiele jest takich, które kategorycznie odrzucają opcję realizowania zajęć w tej formie. Większość z nich deklaruje bowiem wykorzystanie pewnych narzędzi charakterystycznych dla dydaktyki zdalnej w swojej pracy ze studentami.

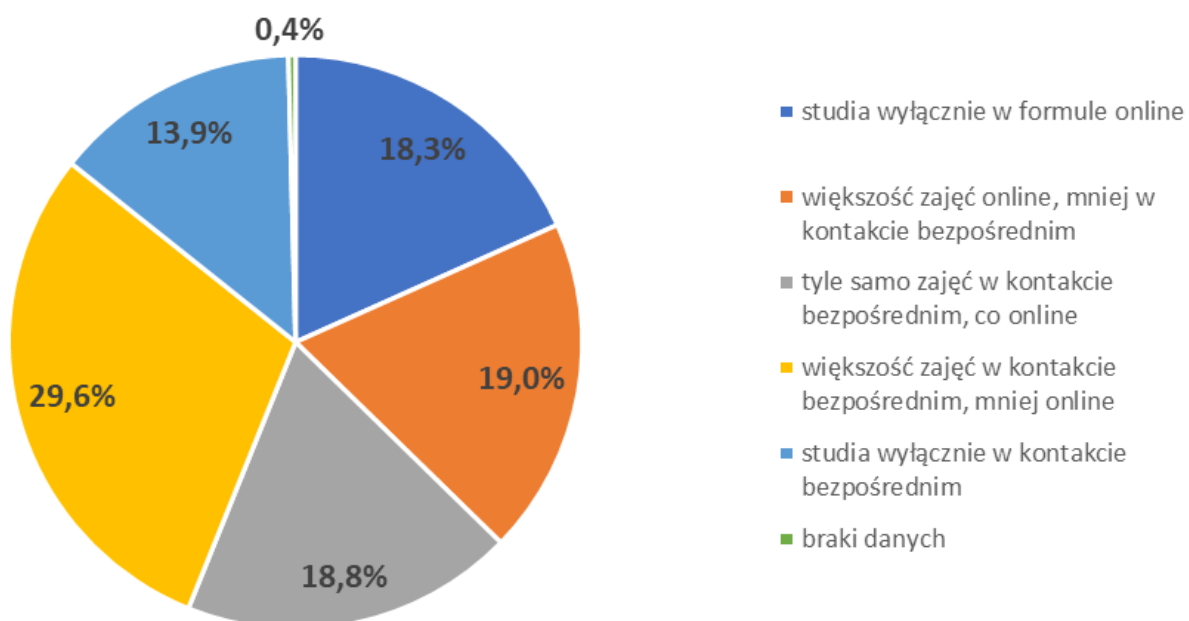


Wykres 47. Deklaracje dotyczące zakresu, w jakim kadra akademicka chciałaby wykorzystywać kształcenie zdalne w przyszłości (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=38.

W badaniu przeprowadzonym wśród osób studiujących zawarto pytanie dotyczące ich preferencji odnośnie do formy studiów. Pytanie to miało służyć sprawdzeniu, w jakim zakresie są oni zainteresowani realizowaniem studiów w formie zdalnej. Jak pokazują dane zawarte na wykresie nr 48, preferencje studiujących są dosyć zróżnicowane. Najwięcej badanych (29,6%) chciałoby, aby większość zajęć odbywała się w bezpośrednim kontakcie, mniej online. Co ciekawe, trzy opcje odpowiedzi uzyskały zbliżony odsetek wskazań: 19,0% respondentów byłoby usatysfakcjonowanych, gdyby większość zajęć odbywała się zdalnie, mniej w bezpośrednim kontakcie; 18,8% ankieterów uważa, że należałoby zaplanować jednakową ilość zajęć realizowanych zdalnie i w bezpośrednim kontakcie, natomiast 18,3% pytanych opowiada się za studiami wyłącznie w formule online. Zwolennicy studiów prowadzonych w sposób tradycyjny, czyli wyłącznie w bezpośrednim kontakcie, stanowili 13,9% ogółu.

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że osoby studiujące wyraźnie zaakceptowały i polubiły zajęcia prowadzone w formie zdalnej. Zdecydowana większość ankieterów oczekuje, że przynajmniej część programu studiów będzie realizowana w ten właśnie sposób. Jednocześnie należy podkreślić, że większość badanych docenia wartość zajęć odbywających się w bezpośrednim kontakcie i chciałaby w takich uczestniczyć. Zróżnicowane są natomiast oczekiwania odnośnie do proporcji zajęć odbywających się zdalnie i w kontakcie bezpośrednim, co może być następstwem różnych doświadczeń studiujących związanych z jakością kształcenia w czasie pandemii. Należy przypuszczać, że słaba jakość zajęć zdalnych, w jakich badani uczestniczyli, ale też zmęczenie i uciążliwość związana z brakiem bezpośrednich kontaktów ze społecznością akademicką, mogły spowodować mniejszy entuzjazm względem zajęć realizowanych online.



Wykres 48. Preferencje osób studiujących dotyczące formy studiów (badanie CAWI)

Źródło: badania i obliczenia własne, N=611.

4. Wnioski i rekomendacje

4.1. Wnioski

4.1.1. Kształcenie zdalne przed pandemią COVID-19

1. Przed pandemią e-learning praktycznie nie funkcjonował w polskich uczelniach. W praktyce nie istniała żadna powszechnie znana i działająca strategia regulująca sposób realizacji zajęć zdalnych, a elementy kształcenia zdalnego były wykorzystywane w badanych polskich uczelniach w mocno ograniczonym zakresie.
2. Przed pandemią do prowadzenia e-learningu wykorzystywano jedną platformę – Moodle.
3. Różne formy kształcenia zdalnego w polskich uczelniach pełniły funkcję pomocniczą czy uzupełniającą dla zajęć realizowanych w bezpośrednim kontakcie. Z całą pewnością kształcenie zdalne nie było realną, pełnoprawną i popularną alternatywą dla tradycyjnych zajęć odbywających się w murach uczelni.
4. Zakres wykorzystywania narzędzi do pracy zdalnej przez nauczycieli akademickich przed pandemią należy określić jako niewielki. Zdecydowana większość ankietowanych nie korzystała z nich wcale, natomiast ci, którzy stosowali je jako uzupełnienie zajęć, z reguły ograniczali ich używanie do niektórych prowadzonych przez siebie kursów. Przed pandemią wykładowcy i wykładowcy wykorzystywali zwykle popularne narzędzia i aplikacje internetowe, aby usprawnić i wspomóc proces dydaktyczny. Stosunkowo rzadko wskazywano na bardziej zaawansowane narzędzia czy też na platformy przeznaczone do prowadzenia zajęć zdalnych. Prawdopodobnie wynika to ze słabo upowszechnionej w tamtym czasie wiedzy na temat e-learningu i dydaktyki zdalnej. Wąską grupę pracowniczek i pracowników deklarujących wykorzystywanie narzędzi do kształcenia zdalnego najpewniej tworzą osoby, które poszukiwały informacji na ten temat we własnym zakresie, szkoląc się bądź samodzielnie ucząc się ich obsługi.

5. Znaczna część nauczycielek i nauczycieli akademickich jeszcze przed pandemią korzystała z możliwości przeprowadzania testów czy przyjmowania prac pisemnych drogą elektroniczną. Prawdopodobnie traktowano to jako istotne uproszczenie procesu weryfikacji efektów uczenia się, korzystne zarówno dla prowadzących zajęcia, jak i dla studiujących. Weryfikacja efektów uczenia się z wykorzystaniem narzędzi online uwzględniła wykorzystanie narzędzi szeroko dostępnych, technicznie nieskomplikowanych, których obsługa była dla wykładowców i wykładowców raczej intuicyjna i nie wymagała szczególnego przeszkolenia.
6. Najważniejszymi przesłankami dla wykorzystywania elementów kształcenia zdalnego przed pandemią były czynniki związane z potrzebą doskonalenia jakości kształcenia. Przekonanie, że zastosowanie nowych metod i narzędzi podczas zajęć dydaktycznych zwiększy ich efektywność, uatrakcyjni je i unowocześni, to główne powody, dla których wykładowczynie i wykładowcy zdecydowali się na takie działania. Warto podkreślić, że istotną rolę odegrały w tym również ich motywacje związane z potrzebą doskonalenia warsztatu dydaktycznego – świadomość, że należy dostosowywać metody kształcenia do zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Należy zauważyć, że przed pandemią nauczycielki i nauczyciele akademicy nie mieli poczucia, że ich zwierzchnicy oczekują od nich wykorzystywania w pracy dydaktycznej elementów kształcenia zdalnego.
7. Ze względu na brak odczuwanej i zgłaszanej przez kadrę akademicką potrzeby prowadzenia zajęć online przed pandemią, oferta szkoleń dotyczących zdalnego nauczania w badanych uczelniach była ograniczona.

4.1.2. Kształcenie zdalne w trakcie pandemii COVID-19

1. Przepisy regulujące nauczanie zdalne na poziomie systemowym były nieprecyzyjne i często ulegały zmianom. Ponadto rozwiązania prawne nie nadążały za sytuacją.
2. Najczęściej wykorzystywaną platformą w zajęciach online realizowanych w czasie pandemii COVID-19 był MS Teams, rzadziej Moodle i Zoom. Funkcjonalność narzędzi wykorzystywanych w kształceniu zdalnym jest oceniana raczej pozytywnie. W szczególności sprawdziła się platforma MS Teams. Po problemach związanych z wdrażaniem poszczególnych rozwiązań udało się stworzyć funkcjonalny system infrastrukturalny.
3. Najczęściej weryfikacja efektów uczenia odbywa się poprzez testy online i egzaminy przeprowadzane w formie rozmowy online. Najniżej oceniana jest wiarygodność testów, kolokwii ustnych i prac pisemnych. Problematyczną kwestią jest stworzenie miarodajnych narzędzi weryfikacji efektów uczenia się. Jest to jeden z najpoważniejszych deficytów związanych z procesem dydaktycznym realizowanym online.
4. Kadra akademicka dobrze zaadaptowała się do sytuacji wymuszającej wdrażanie nowych sposobów realizacji pracy dydaktycznej. Nauczycielki i nauczyciele podnieśli swoje kompetencje w zakresie prowadzenia zajęć online. Doskonalić swoje kompetencje, najczęściej bazowali na własnych poszukiwaniach informacji i materiałów dostępnych w sieci i konsultacjach z innymi nauczycielkami i nauczycielami; nieco rzadziej wykorzystywali wsparcie uczelni.

5. Wykładowczynie i wykładowcy na ogół dysponowali odpowiednim pomieszczeniem na czas realizacji zajęć online. Najczęściej zajęcia prowadzone były z domu, rzadziej z terenu uczelni. Najpoważniejszym problemem technicznym dla nauczycielek i nauczycieli w czasie zajęć online jest jakość i szybkość łącza internetowego, rzadziej sprzęt peryferyjny. W zakresie wsparcia uczelni na ich rzecz w czasie przechodzenia na naukę zdalną ujawniły się deficyty – w wymiarze zaopatrzenia w niezbędny sprzęt i doskonalenie kompetencji kadry akademickiej.
6. Istotną zaletą kształcenia online jest uelastycznienie procesu dydaktycznego w wielu wymiarach. Zasadniczymi zaletami kształcenia online są oszczędność czasu i możliwość realizacji zajęć z różnych miejsc oraz szybka komunikacja. Należy zadbać o odpowiednie kształtowanie postaw (przede wszystkim w gronie osób studiujących), aby wypracować samodyscyplinę i ograniczyć skalę nadużyć wynikających z obniżonych możliwości sprawowania kontroli przebiegu zajęć. Zasadniczym problemem w prowadzeniu zajęć online jest bowiem bardzo niskie zaangażowanie osób studiujących w czasie zajęć.
7. W zakresie sposobów prowadzenia zajęć zaszły istotne zmiany. Nie wszystkie przynoszą jednak pozytywne efekty. Szeroko wprowadzana praca projektowa w zespołach nie stanowi wystarczającej metody aktywizacyjnej. Osoby studiujące odmiennie oceniają wykłady i ćwiczenia online, porównując je z zajęciami prowadzonymi tradycyjnie. Wykłady online uważane są na ogół za lepszą formę przekazu wiedzy niż tradycyjne; w przypadku ćwiczeń opinie kształtują się odwrotnie. Wiele osób studiujących nie dostrzega jednak zasadniczych różnic w jakości wykładów i ćwiczeń online w porównaniu do zajęć prowadzonych w kontakcie.
8. Ogólne opinie osób studiujących dotyczące porównania studiowania online i w bezpośrednim kontakcie są niemal równo podzielone – tyle samo osób ocenia pozytywnie i negatywnie nowy sposób kształcenia; podobna pod względem liczebności jest także grupa osób studiujących, niepotrafiących wskazać, która z opcji jest bardziej korzystna.
9. Powszechne jest przeświadczenie osób studiujących o poprawie wyników w nauce w czasie studiowania online. Liczne są także opinie wskazujące na brak wpływu zmiany formy kształcenia na osiągnięte efekty. Oceny wskazujące na pogorszenie efektów uczenia się w związku z kształceniem zdalnym są nieliczne.
10. Dla osób studiujących najbardziej dotkliwe są cztery grupy czynników problematycznych w czasie nauki zdalnej. Są to: zmęczenie psychiczne, stanowiące efekt długiego czasu spędzanego przed ekranem komputera w czasie nauki zdalnej, problemy komunikacyjne, techniczne i organizacyjne. Zasadniczym mankamentem studiowania online jest utrudniony kontakt z innymi. Uwidacznia się także pogorszona kondycja psychofizyczna osób studiujących, uwarunkowana długotrwałą pracą przy komputerze.
11. Studiowanie online wpłynęło znacząco na możliwości gospodarowania czasem przez osoby studiujące. Powiększyła się pula tego zasobu pozostająca do ich dyspozycji, a jednocześnie pojawiły się możliwości efektywnego wykorzystania tego kapitału. Odbywa się to częściej poprzez pracę zawodową, a nie bardziej intensywną naukę. Niebagatelnym atutem nauki online okazało się także istotne obniżenie kosztów studiowania, co stało się szczególnie



istotną kwestią wobec powszechnych problemów finansowych ujawniających się podczas pandemii.

12. Nauka zdalna spowodowała wzrost indywidualnego zaangażowania w zdobywanie przez osoby studiujące wiedzy poprzez samodzielne poszukiwanie informacji i materiałów dydaktycznych, a więc przyczyniła się do rozwoju jednego z podstawowych mechanizmów, na którym opiera się idea studiów wyższych.
13. Zdecydowana większość osób studiujących miała zapewnione podstawowe warunki lokalowe umożliwiające studiowanie online – dysponowały one względnie komfortowymi pomieszczeniami pozostającymi do ich swobodnej dyspozycji na czas uczestnictwa w zajęciach.
14. Osoby studiujące miały zapewniony stosunkowo wysoki komfort nauki online. Zdecydowana większość badanych uznała, że nie potrafi wskazać żadnych czynników związanych z miejscem i sprzętem, które byłyby dla nich utrudnieniem w uczestnictwie w zajęciach online. Wśród powodów obniżenia komfortu pracy wymieniano przede wszystkim hałas, obecność innych osób oraz fundamentalną dla nauki online jakość łącza internetowego.
15. Wyniki badań wskazują na stosunkowo niewielkie zmiany w relacjach pomiędzy studiującymi i bliskimi im osobami przebiegające w kierunku ich poprawy. Jedynie w odniesieniu do koleżanek i kolegów ze studiów ujawniła się tendencja odwrotna. W opinii wielu badanych studiowanie online nie rzutowało jednak w sposób znaczący na ich relacje z osobami z najbliższego otoczenia.
16. Przez osoby studiujące studiowanie online jest modelem ocenianym pozytywnie. Ich zdaniem, może on być rozpatrywany jako uzupełnienie, a wręcz alternatywa dla tradycyjnego kształcenia, realizowanego w bezpośrednim kontakcie.

4.1.3. Perspektywy kształcenia zdalnego

1. Doświadczenia związane z prowadzeniem zajęć podczas pandemii z całą pewnością wpłynęły na poglądy wykładowców, organizatorów procesu dydaktycznego i ekspertów oraz na ich podejście do kształcenia zdalnego. Wyraźnie widać, że badani doceniają zalety tej formy uczenia oraz dostrzegają pewne obszary i zastosowania, w których zyskuje ona przewagę nad zajęciami prowadzonymi w sposób tradycyjny. Wyraźnie wybrzmiewa postulat uznania statusu nauczania zdalnego jako ważnego elementu kształcenia akademickiego.
2. Przedstawiciele społeczności akademickiej postulują zachowanie odpowiednich proporcji między udziałem kształcenia online w stosunku do zajęć prowadzonych w bezpośrednim kontakcie. Chodzi o takie włączenie kształcenia online w programy studiów, aby zachować ważne dla funkcjonowania uniwersytetu wartości związane z kultywowaniem wspólnoty akademickiej. Nauczanie zdalne powinno więc być dodatkową, uzupełniającą formą kształcenia i nie powinno dominować na kierunkach humanistycznych.
3. Wśród kadry akademickiej przeważają głosy tych, którzy w przyszłości chcieliby prowadzić zajęcia w formie zdalnej, łącząc je z zajęciami realizowanymi w bezpośrednim kontakcie. Dostrzegają oni szereg zalet kształcenia

online, mają już spore doświadczenie w prowadzeniu takich kursów, widzą więc sens i uzasadnienie kontynuowania pracy w takim systemie.

4. Osoby studiujące wyraźnie zaakceptowały i polubiły zajęcia prowadzone w formie zdalnej. Zdecydowana większość ankietowanych oczekuje, że przynajmniej część programu studiów będzie realizowana w ten właśnie sposób. Jednocześnie należy podkreślić, że większość badanych docenia wartość zajęć odbywających się w bezpośrednim kontakcie i chciałyby w takich uczestniczyć. Badania wykazały, iż w przypadku zajęć prowadzonych zdalnie, gdy osoba prowadząca zajęcia miała wcześniej kontakt bezpośredni ze studentami/studentkami, bardzo pozytywnie wpływało na atmosferę na zajęciach oraz ich efektywność, a także zwiększenia aktywności studentów. Zróżnicowane są natomiast oczekiwania odnośnie do proporcji zajęć odbywających się zdalnie i w kontakcie bezpośrednim, co może być następstwem różnych doświadczeń osób studiujących związanych z jakością kształcenia, jakie otrzymały w czasie pandemii.

4.2. Rekomendacje

1. Rekomenduje się budowanie kultury organizacyjnej uczelni uwzględniającej rozwój nowoczesnej dydaktyki. Realizacja tego celu wymaga podejmowania systematycznych działań ukierunkowanych na doskonalenie kształcenia, między innymi poprzez:
 - a) opracowanie i stosowanie odpowiednich narzędzi pozwalających na monitorowanie jakości kształcenia;
 - b) organizowanie cyklicznych wydarzeń podnoszących kompetencje i kwalifikacje kadry dydaktycznej, stanowiących źródło inspiracji i możliwość wymiany dobrych praktyk (np. konferencje, seminaria);
 - c) budowanie systemu motywacyjnego dla osób prowadzących zajęcia dydaktyczne;
 - d) opracowanie netykiety zajęć zdalnych.
2. Prowadzenie kształcenia zdalnego w uczelni wyższej wymaga stworzenia odpowiednich ram instytucjonalnych. Dlatego też rekomenduje się wypracowanie na poziomie każdej uczelni precyzyjnych zasad, ujętych w formie regulacji prawnych, określających warunki prowadzenia zajęć w formie zdalnej. Zasady te powinny uwzględniać doświadczenia i opinie osób biorących udział w procesie dydaktycznym, przede wszystkim organizatorów procesu dydaktycznego, nauczycielek i nauczycieli akademickich oraz osób studiujących.
3. Prowadzenie zajęć online w uczelniach wyższych wymaga zapewnienia kadry akademickiej odpowiedniego przygotowania w zakresie metodyki kształcenia zdalnego przez uczelnię. Rekomenduje się zatem:
 - a) wprowadzenie obowiązkowych kursów w zakresie prowadzenia zajęć zdalnych dla nowozatrudnionej kadry akademickiej;
 - b) organizowanie kursów doskonalących kompetencje dydaktyczne w zakresie dydaktyki zdalnej dla nauczycielek i nauczycieli akademickich. Pożądane byłoby wprowadzenie stałej oferty takich kursów, których tematyka obejmowałaby – między innymi – zagadnienia związane z metodyką prowadzenia zajęć online, weryfikacją efektów uczenia się;
 - c) opracowywanie materiałów dydaktycznych (np. poradników, podręczników, skryptów) wspierających dydaktykę zdalną i udostępnianie ich kadry akademickiej;

- d) wprowadzenie dłuższych przerw między zajęciami prowadzonymi w formie zdalnej.
4. Efektywnym działaniem ukierunkowanym na podnoszenie jakości kształcenia zdalnego jest wsparcie koleżeńskie realizowane wśród nauczycielek i nauczycieli akademickich. Rekomenduje się więc podjęcie przez władze uczelni i wydziałów działań ukierunkowanych na wspieranie oddolnych inicjatyw, mających na celu kształcenie wzajemne osób realizujących dydaktykę na uczelni.
 5. W prowadzeniu kształcenia zdalnego na uczelniach wyższych kluczową rolę powinny pełnić osoby bezpośrednio odpowiedzialne za organizację dydaktyki. Ich rolą jest dbanie o jakość zajęć prowadzonych w formie zdalnej, między innymi poprzez:
 - a) uświadamianie osobom prowadzącym zajęcia w formie zdalnej specyfiki tej formy kształcenia oraz wynikających stąd konsekwencji (np. konieczność dostosowania odpowiednich metod dydaktycznych, sposobów weryfikacji efektów kształcenia czy innych niż w formule stacjonarnej sposobów aktywizacji osób studiujących w czasie zajęć);
 - b) motywowanie kadry akademickiej do udziału w szkoleniach doskonalących ich kompetencje w zakresie prowadzenia zajęć zdalnych;
 - c) wykorzystywanie odpowiednich narzędzi monitorowania jakości zajęć prowadzonych w formie zdalnej.
 6. Rekomenduje się, by kursy online rozpoczynały się od spotkania osoby prowadzącej zajęcia ze słuchaczami i słuchaczkami w bezpośrednim kontakcie. Pozwoli to na zbudowanie lepszej relacji między uczestnikami kursu oraz ułatwi im współpracę.
 7. Efektywne kształcenie w formie zdalnej wymaga również odpowiedniego przygotowania osób studiujących. Rekomenduje się zatem wdrożenie oferty kursów i szkoleń do nich adresowanych, które zapoznawałyby je ze specyfiką uczestnictwa w zajęciach zdalnych oraz z narzędziami i metodami wykorzystywanymi w kształceniu online.
 8. Rekomenduje się uczelniom stworzenie takich rozwiązań systemowych, które umożliwią szybkie wprowadzenie kształcenia zdalnego w sytuacji kryzysowej. Dostęp do różnego rodzaju rozwiązań zdalnych bardzo dobrze sprawdza się w sytuacjach kryzysowych (np. nagła niedyspozycja, brak możliwości dotarcia na zajęcia, wyjazd służbowy osoby prowadzącej zajęcia).
 9. Rekomenduje się stworzenie na uczelni infrastruktury, z której mogłyby korzystać osoby prowadzące zajęcia oraz osoby studiujące, które z różnych powodów w warunkach domowych nie mogą korzystać swobodnie z tej formy kształcenia.

5. Zestaw dobrych praktyk w kształceniu zdalnym

1. Zasadniczym problemem w pracy dydaktycznej jest niskie zaangażowanie osób studiujących w zajęcia. Większość wprowadzanych rozwiązań wskazywanych jako przykłady dobrych praktyk ma na celu aktywizację studiujących, głównie poprzez działania interaktywne, takich jak gry, quizy i praca na wirtualnych tablicach i współdzielonych materiałach. Dobrze sprawdza się także praca w podgrupach. Taki zabieg wpływa na aktywizację osób studiujących i sprzyja efektywności realizacji wyznaczonych zadań. Inną dobrą praktyką jest przydzielenie ról osobom pracującym w grupach, np. wskazanie liderów/liderek odpowiedzialnych za otwarcie spotkania, sporządzenie notatek itd.
2. W przypadku przedmiotów bądź zagadnień, w których da się wyodrębnić część teoretyczną, sprawozdawczą (z lektury) i praktyczną, warto osobom studiującym udostępnić, równocześnie z tekstem do lektury, matryce notatek / ścieżki myśli, co czyni spotkania online bardziej przewidywalnymi i, być może, ośmieli osoby mające problem z zabieraniem głosu na forum grupy do wypowiedzenia się (jak pokazały przeprowadzone badania, zajęcia online problem ów potęgują) – osoby te będą mogły zaplanować sobie wypowiedź wcześniej.
3. W zakresie ułatwienia transferu materiałów przykładami dobrych praktyk jest tworzenie repozytoriów i archiwizacja różnorodnych materiałów (dokumenty tekstowe, filmy, pliki audio, prezentacje multimedialne itp.) ułatwiających prowadzenie zajęć zwłaszcza osobom, które dopiero rozpoczynają swoją karierę zawodową.
4. Jako dobrą praktykę można także wskazać wykorzystywanie platform internetowych w celu ułatwienia studiującym kontaktu z osobami i instytucjami, do których trudno dotrzeć w inny sposób.
5. Istotnym postulatem jest wprowadzenie „metapraktyki” polegającej na systemowym umożliwianiu wymiany doświadczeń i refleksji w gronie osób prowadzących zajęcia w celu tworzenia katalogu efektywnych rozwiązań dydaktycznych.

6. Dobrym pomysłem wydaje się też współprowadzenie zajęć przez dwie osoby lub też uczestnictwo drugiej osoby jako obserwatora / obserwatorki i późniejsza dyskusja o słabych i mocnych stronach, możliwości wprowadzenia modyfikacji oraz rozwiązaniach, które dobrze się sprawdziły.
7. W celu doskonalenia kompetencji kadry dydaktycznej w zakresie kształcenia zdalnego zalecane jest opracowanie koherentnego systemu cyklicznych szkoleń i kursów o zróżnicowanym stopniu zaawansowania oraz różnorodnej tematyce (począwszy od kwestii związanych z techniczną obsługą narzędzi wykorzystywanych w e-learningu po zagadnienia metodyki nauczania zdalnego), a także zachęcanie nauczycielek i nauczycieli do brania w nich udziału.
8. W świetle obserwowanych przez kadre akademicką trudności komunikacyjnych związanych m.in. z tendencją do wyłączenia kamer, warto rozważyć możliwość włączenia do programu obowiązkowych szkoleń dla osób rozpoczynających studia (obok kursu BHP i szkolenia bibliotecznego) kursów z zakresu obsługi platform wykorzystywanych do kształcenia zdalnego oraz etykiety uczestnictwa w zajęciach on-line.
9. Jednym z ujawniających się problemów kształcenia zdalnego jest niemiarodajność wyników osiąganych przez osoby studiujące w trakcie weryfikacji efektów uczenia się przeprowadzonej za pośrednictwem narzędzi wykorzystywanych w e-learningu. Dobrą praktyką w tym zakresie jest optymalizacja sposobów weryfikacji pod kątem możliwości i ograniczeń narzędzi stosowanych w kształceniu zdalnym, np. rozważanie przeprowadzenia weryfikacji w formie kontaktowej, zastąpienie testów sprawdzianem ustnym lub prezentacją, wprowadzenie metody projektowej jako podstawy zaliczenia.
10. Chociaż dostępność sprzętu i infrastruktury niezbędnej do prowadzenia kształcenia zdalnego jest generalnie pozytywnie oceniana zarówno przez kadre akademicką, jak i osoby studiujące, otwartym problemem pozostaje tworzenie w uniwersytetach odpowiednio wyposażonych i zarządzanych przestrzeni, z których – w wymagających tego sytuacjach (także kryzysowych) – mogłyby korzystać osoby uczestniczące w zajęciach on-line.
11. Jedną z pozytywnie ocenianych praktyk, ułatwiających kontakt między osobami prowadzącymi zajęcia oraz studiującymi, są konsultacje on-line. W związku z tym zaleca się zachęcanie nauczycieli i nauczycielek do odbywania dyżurów w formule hybrydowej, tzn. takiej, która dawałaby studiującym zarówno możliwość bezpośredniego kontaktu, jak i komunikowania się z nauczycielką/nauczycielem w porze konsultacji za pośrednictwem platform wykorzystywanych w kształceniu zdalnym.
12. Zapobieganie monotonii, która charakteryzuje pracę przy komputerze powinno być jednym z ważnych elementów dydaktyki online. Różne sposoby – od wcześniej wspomnianych metod aktywizujących osoby uczące się po np. zapraszanie na zajęcia gości – badaczy zajmujących się danym zagadnieniem, praktyków wdrażających w życie badania, doktorantów i doktorantki zbliżone wiekiem do osób studiujących itd. może być ciekawym urozmaiceniem, powodującym, że e-learning będzie stanowił coś, po co z chęcią będą sięgali członkowie wspólnoty akademickiej. E-learning wydaje się wręcz stworzony do takich interakcji przez to, że pozwala na obec-

ność na spotkaniach gości, którzy znajdują się w różnych, często odległych miejscach.

13. Za dobrą praktykę można uznać angażowanie studentów i studentki w proces projektowania zajęć. Dotyczy to zwłaszcza zajęć online. To czyni ich współodpowiedzialnymi za proces uczenia się i jakość spotkań, a tym samym zachęca do aktywnego w nich udziału.
14. Tym, co zdecydowanie zniechęca do jakiegokolwiek aktywności jest brak feedbacku. Dotyczy to każdej pracy, niezależnie od tego, czy zajęcia odbywają się w tradycyjnej, stacjonarnej formie czy online, jednak podczas pracy zdalnej rzetelne odniesienie się do zadań wykonywanych przez studentki i studentów jest wyjątkowo ważne z uwagi na pogłębiane przez bycie online uczucie alienacji.
15. Praktyką mającą na celu zapobieganie brakowi osobistych kontaktów na, ale też przed i po zajęciach jest okazanie zainteresowania sytuacją w jakiej znajdują się osoby studiujące. Dobrym momentem na to jest moment przed zajęciami lub ich początek. Generalnie, budowanie przyjaznej, bezpiecznej atmosfery podczas zajęciach jest kluczowym elementem e-learningu.
16. Jako strategiczny „podgrzewacz kanału” może służyć nawiązywanie w wypowiedzi osoby prowadzącej do elementów tła dostrzeżonych wokół studentek i studentów (warunkiem jest tu, oczywiście, włączona kamera u studentki/-a). Podobnie odpowiednie uprzednie przygotowanie swojego otoczenia przez prowadzącą/-ego zajęcia, otoczenia widocznego przez kamerę, może stać się źródłem przykładów do analizy, podnosząc jednocześnie poziom uwagi uczestników zajęć.
17. Sposobem na wypracowanie dobrej atmosfery i dobrego kontaktu między osobami uczestniczącymi w zajęciach online jest zaproponowanie studentom i studentkom, które niechętnie korzystają z kamer, by włączyły je tylko w trakcie swoich wypowiedzi. Dzięki temu jest większa szansa na to, że osoby np. nieśmiałe, czy nie mające korzystnych warunków mieszkaniowych w większym stopniu zaangażują się, „będą widoczne” na zajęciach. Oczywiście warunkiem tego jest włączenie kamery przez prowadzącego/prowadzącą zajęcia. Istotną kwestią okazuje się też sposób uczestnictwa w konwersacji – jako ważną kwestię podkreślano patrzenie w kamerę (nie na monitor komputera czy laptopa) osoby zabierającej głos. Zabieg ten pozwala zachować wyższy poziom wrażenia kontaktu *face to face*.
18. Dobrą praktyką obserwowaną w niektórych jednostkach było tworzenie grup wsparcia wśród osób zajmujących się kształceniem. Grupy te tworzone były na różnych komunikatorach (Messenger, WhatsApp, MS Teams), a ich zadaniem była wspólna wymiana doświadczeń, próba rozwiązywania pojawiających się problemów, a także wzajemna inspiracja.
19. W trakcie 1,5 h zajęć zdalnych niezwykle trudno utrzymać uwagę oraz aktywność zarówno osoby prowadzącej zajęcia, jak i osób studiujących. Zwłaszcza w przypadku gdy podczas jednego dnia odbywają się więcej niż jedno zajęcia realizowane online.

20. Higienie pracy sprzyja skrócenia zajęć o kilka minut i wydłużenie przerwy między zajęciami. O ile to możliwe warto tak organizować zajęcia, by przerwa między kolejnymi zajęciami wynosiła 30 minut. Wskazane jest realizowanie programu szkoleń z emisji głosu dla nauczycieli realizujących zajęcia online.
21. Warto rozważyć stworzenie w jednostce helpdesku, do którego osoby studiujące i uczące się mogłyby się zwrócić o pomoc z konkretnym problemem natury technicznej (związanym z obsługą np. komunikatora).

Bibliografia

- Banach Cz., *Osobowość nauczyciela akademickiego w perspektywie jego kompetencji*, w: *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, red. W. J. Maliszewski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Bąk M., Fic M., Pytel S., Skutnik J., Sujkowska-Sobisz K., Zygmunt A., *Przewodnik po kształceniu zdalnym w Uniwersytecie Śląskim*, https://www.zdalny.us.edu.pl/sites/default/files/folder/Przewodnik_po_kształceniu_zdalnym.pdf [dostęp: 23.11.2022].
- Bogunia-Borowska M., *Fotospołeczeństwo. Społeczno-kulturowe konteksty dyskursu o społeczeństwie*, w: *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, red. M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012, s. 43-92.
- Borawska-Kalbarczyk K., *Proces kształcenia w cyfrowej rzeczywistości – wybrane kierunki zmian*, w: *Edukacja w przestrzeni społecznej – paradygmaty zmian*, red. A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarc, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 97-115.
- Böttcher R., *Nauczanie hybrydowe – przyszłość nauki języków obcych*, „*Języki Obce w Szkole*” 2013, nr 2, s. 92-97, <https://jows.pl/artykuly/nauczaniehybrydowe-przyszlosc-nauki-jezykow-obcych> [dostęp: 19.11.2022].
- Centrum Kształcenia na Odległość, Uniwersytet Śląski w Katowicach, *Akty prawne i dokumenty*, https://el.us.edu.pl/cko/?page_id=489 [dostęp: 8.08.2022].
- Czarkowski J. J., Malinowski M., Strzelec M., Tanaś M., *Słowo wstępne*, w: *Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii*, red. J. J. Czarkowski, M. Malinowski, M. Strzelec, M. Tanaś, Wydawnictwo DIG, Warszawa 2020, s. 10-11.
- Czarkowski J. J., *Komunikacja w kształceniu zdalnym*, w: *Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii*, red. J. J. Czarkowski, M. Malinowski, M. Strzelec, M. Tanaś, Wydawnictwo DIG, Warszawa 2020, s. 79-89.
- Czarkowski J. J., *O wyborze metod i możliwości doskonalenia warsztatu*, w: *Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii*, red. nauk. J. J. Czarkowski, M. Strzelec, M. Tanaś, Wydawnictwo DIG, Warszawa 2000, s. 143-150.
- Czerepaniak-Walczak M. Z., *Jak zmienia się „gramatyka edukacji”? O przejawach i konsekwencjach (wymuszonej) edukacji*, „*Forum Oświatowe*” 2000, nr 1(32), s. 13-23.
- Debowska A., Horeczy B., Boduszek D., Dolinski D., *A repeated cross-sectional survey assessing university students' stress, depression, anxiety, and suicidality in the early stages of the COVID-19 pandemic in Poland*, “*Psychological*

- Medicine”, 2020, s. 1–4, <https://www.cambridge.org/core/journals/psychological-medicine/article/repeated-crosssectional-survey-assessing-university-students-stress-depression-anxiety-and-suicidality-in-the-early-stages-of-the-covid19-pandemic-in-poland/4E-23976DA311921641F34001025252AE> [dostęp: 30.11.2022].
- Długosz P., *Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego*, Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, Kraków 2020, <https://ifis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/9/2020/06/Raport-Studenci-UP-II-etap.pdf> [dostęp: 21.11.2022].
- Dobek-Ostrowska B., *Komunikowanie polityczne i publiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Dobińska G., Okólska K., *Kształcenie akademickie w formie zdalnej – refleksja nad prakseologicznym wymiarem e-learningu*, „Studia z Teorii Wychowania” 2020, t. 11, nr 4, s. 41–58.
- Donderowicz M., *Najnowsze teorie uczenia w epoce cyfrowej*, „Dydaktyka Informatyki” 2014, nr 9, s. 153–163.
- Duda B., Lisczyk K., *Narzędzia cyfrowe w polonistycznej dydaktyce akademickiej – zastosowania, możliwości, perspektywy*, „Forum Lingwistyczne” 2018, nr 5, s. 143–154.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995.
- Dżega D., *Metodyka przygotowywania kursów e-learningowych z uwzględnieniem pigułek wiedzy*, s. 1–11, http://e-edukacja.fundacja.edu.pl/dziewiata/referaty/Sesja_2a_2.pdf [dostęp: 20.11.2022].
- Ejdys J., *Ocena stosowania rozwiązań e-learningowych na poziomie szkoły wyższej*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej, Białystok 2021.
- Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004.
- Gajek E., *Nauczyciel wobec komputerowo wspomaganą akwizycji języka – ujęcie glottodydaktyczne*, Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. Datner i P. Śpiewak Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.
- Grodzicki M., Grzymała-Moszczyńska J., Kosterka M., Lubacha J., Krzemińska K., Łapniewska Z., Stachurski A., Szafarczyk L., Wójcik G., *W jaki sposób pandemia COVID-19 wpływa na sytuację ekonomiczną i psychospołeczną studentów? Diagnoza i rekomendacje*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2020. <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/265061> [dostęp: 21.11.2022].
- Grudowski P., Lewandowski K., *Pojęcie jakości kształcenia i jej kwantyfikacja w uczelniach wyższych*, Prace i Materiały Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego 2012, nr 3(10), s. 394–404.
- Grzelak J. Ł., Nowak A., *Wpływ społeczny*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
- Heba A., *Nauczanie na odległość – wczoraj i dziś*, „Nauczyciel i Szkoła” 2009, nr 3–4, s. 145, [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r2009-t3_4_\(44_45\)/Nauczyciel_i_Szkola-r2009-t3_4_\(44_45\)-s145-152/Nauczyciel_i_Szkola-r2009-t3_4_\(44_45\)-s145-152.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r2009-t3_4_(44_45)/Nauczyciel_i_Szkola-r2009-t3_4_(44_45)-s145-152/Nauczyciel_i_Szkola-r2009-t3_4_(44_45)-s145-152.pdf) [dostęp: 12.11.2022].
- Hook S., *Education for Modern Man: A new perspective*, Knopf, New York, 1963.
- Janta M., *Nauczyciel (a)medialny? Kompetencje medialne nauczycieli i ich wykorzystanie w nauczaniu zdalnym*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, 2020, nr 4 (23), s. 87–108.
- Janus A., *Refleksje z pierwszych dni i pierwszych wrażeń*, w: *Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii*, red. J. J. Czarkowski, M. Malinowski, M. Strzelec, M. Tanaś, Wydawnictwo DIG, Warszawa 2020, s. 15–25.
- Jędrzykowski J., *Indywidualizacja procesu uczenia się a formy komunikacji w e-learningowym module edukacyjnym (wyniki badań)*, w: *Człowiek-Media-Edukacja*, red. J. Morbitzer, E. Musiał, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 174–192.

- Juzefovič A., *Fenomen zwrotu wizualnego we współczesnej kulturze – treść pojęcia a istota zjawiska*, „Roczniki Kulturoznawcze” 2014, nr 1(5), s. 19–33.
- Kawiorski S., *Koncepcja podwójnego kodowania Allana Paivio w procesie percepcji czytanego tekstu*, „Podkarpackie Studia Biblioteczne” 2013, nr 2, https://repozytorium.ur.edu.pl/bitstream/handle/item/187/koncepcja_podwojnego_kodowania.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 10.11.2022].
- Klimowicz M., *Polskie uczelnie w czasie pandemii*, https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/10/Raport_Polskie_uczelnie_w_czasie_pandemii.pdf [dostęp: 20.11.2020].
- Klus-Stańska D., *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurto, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 9–29.
- Kołodziejczak A., *Distance learning? E-learning? Blended learning? Czyli co jest czym?*, <https://www.e-learning.pl/ewiedza/distance-learning-e-learning-blended-learning-czyli-co-jest-czym> [dostęp: 19.11.2022].
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* z dn. 2.04.1997, Dz. U. z 1997 r., nr 78, poz. 483, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19970780483> [dostęp: 2.02.2022].
- Krajewska A., *Stan współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia oraz jego uwarunkowania*, w: *Edukacja zorientowana na ucznia i studenta*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, P. Remża, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 45–59.
- Kraśniewski A., *O jakości kształcenia w czasach COVID-19: stare odpowiedzi na nowe pytania?*, w: *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?*, red. J. Lubacz, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2020, s. 39–50.
- Madej M., Faron A., Maciejewski W., *E-learning w dydaktyce szkoły wyższej – założenia, doświadczenia, rekomendacje*, Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu, Wrocław 2016.
- Meger Z., *Czynniki afektywne w zdalnej edukacji*, „E-mentor” 2008, nr 3 (25), s. 47–54, <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/25/id/552> [dostęp: 07.11.2022].
- Meger Z., *Podstawy e-learningu. Od Shannona do konstruktywizmu*, „E-mentor” 2006, nr 4 (16), 2006, s. 35–42 <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/16/id/325> [dostęp: 10.11.2022].
- Merriam-Webster.com Dictionary*, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/distance%20learning> [dostęp: 12.11.2022].
- Miczka T., *O zmianie zachowań komunikacyjnych. Konsumenci w nowych sytuacjach audiowizualnych*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 2002.
- Mikułowski-Pomorski J., *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym. Nowa edycja*, Universitas, Kraków 2012.
- Mischke J., Stanisławska A., *Elektroniczna rewolucja w edukacji. Ale jaka?*, w: *Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Kształcenie zdalne – uwarunkowania, bariery, prognozy*, red. J. Migdałek, B. Kędzierska, Wydawnictwo Rabid, Kraków 2003, https://www.kul.pl/files/775/gfx/MOJE_PRYWATNE/TI_-_grupa_5_6/artukul.pdf [dostęp: 25.11.2022].
- Mokwa-Tarnowska I., *E-learning i blended learning w nauczaniu akademickim: zagadnienia metodyczne*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2015.
- Molga A., *Uzależnienia od Internetu*, „Dydaktyka informatyki” 2014, nr 9, s. 126–136.
- Morańska D., *E-learning we współczesnej dydaktyce akademickiej. Ujęcie konstruktywistyczne*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistas. Zarządzanie” 2018, nr 4, s. 193–204.
- Morbitzer J., *Edukacja w epoce sieci – między intelektem a rozumem*, w: *Konferencja Pokazać – Przekazać 2017, 25–26.08 Warszawa*, red. Ł. Badowski, J. Mroczkowska, Centrum Nauki Kopernik, Toruń 2017, s. 26–29.
- Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie studiów z dn. 8.03 2021 r., Dz. U. z 2021 r., poz. 661, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/Do>

- cDetails.xsp?id=WDU20210000661 [dostęp: 2.06.2022].
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996.
- Ostrowicki M., *Sytuacja edukacyjna w nauczaniu online*, w: *E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie*, red. M. Dąbrowski, M. Zając, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2010, s. 166–172, <https://www.yumpu.com/xx/document/read/52465536/e-learning-w-szkolnictwie-wyzszym-potencjal-i-wykorzystanie> [dostęp: 25.11.2022].
- Peters O., *Distance education in transition: Developments and issues*, BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg 2010.
- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M., *Raport – co zmieniło się w edukacji zdalnej podczas trwania pandemii?* <https://womgorz.edu.pl/wp-content/uploads/2021/07/Co-zmienio-si-w-edukacji-zdalnej-podczas-trwania-pandemii.pdf> [dostęp: 19.11.2022].
- Pokrzycka L., *Rola aplikacji dydaktycznych w nauczaniu zdalnym*, „E-mentor” 2021, nr 1 (88), 2021, s. 30–36, <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/88/id/1500> [dostęp: 15.11.2022].
- Polska Komisja Akredytacyjna, *Standardy i procedury ewaluacji*, <https://www.pka.edu.pl/> [dostęp: 4.07.2022].
- Polska Rama Kwalifikacji (PKR), <https://prk.men.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji-prk/> [dostęp: 13.08.2022].
- Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* z dn. 20.07.2018, Dz. U. z 2022 r., poz. 574, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220000574> [dostęp: 02.12.2022].
- Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* z dn. 20.07.2018, Dz. U. z 2022 r., poz. 574, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220000574> [dostęp: 02.12.2022].
- Ptaszek G., Stunża G. D., Pyżalski J., i in., *Edukacja zdalna: Co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020, https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/10/zdalna-edukacja_final.pdf [dostęp: 17.11.2022].
- Rekomendacje Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie kształcenia prowadzonego z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/ksztalcenie-zdalne-na-uczelniah> [dostęp: 13.08.2022].
- Romaniuk M. W., Łukasiewicz-Wieleba J., Kohut S., *Nauczyciele akademicy wobec kryzysowej edukacji zdalnej*, w: „E-mentor” 2020, nr 5 (87), s. 15–27, <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/87/id/1489> [dostęp: 17.11.2022].
- Rutkowiak J., *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 97–115.
- Sendur A.M., Kościńska A., *Kształcenie w Sieci – teoria i praktyka. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych i nie tylko*, Oficyna Wydawnicza KAAFM, Kraków 2021.
- Siekielska A., *Microlearning – o co właściwie tyle hałas?*, <https://www.e-learning.pl/ewiedza/microlearning-o-co-wlasciwie-tyle-halasu> [dostęp: 19.11.2022].
- Siemens G., *Konektywizm – teoria uczenia dla epoki cyfrowej*, przeł. P. Szmeja, w: *Konferencja Pokazać – Przekazać 2017, 25–26.08 Warszawa*, red. Ł. Badowski, J. Mroczkowska, Centrum Nauki Kopernik, Toruń 2017, s. 20–25.
- Simonson M., Smaldino S., Zvacek S., *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*, Pearson, London 2015.
- Skinner B.F., *Verbal Behavior*, Copley Publishing Group, Acton 1957.
- Słomczyński M., Sidor D., *Niepowodzenia edukacyjne w kształceniu zdalnym*, „E-mentor” 2012, nr 5 (47), s. 47–54, <https://www.e-mentor.edu.pl/drukuj/artukul/numer/47/id/970> [dostęp: 2.12.2022].
- Sołtysiak W., *Wybrane metody kształcenia stosowane w e-learningu akademickim*, „Podstawy Edukacji” 2014, nr 7, s. 381–396.

- Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 2005, 27/28, s. 15–28.
- Strykowski W., *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, w: *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, red. W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pieluchowski, eMPI2, Poznań 2003.
- Sztompka P., *Wyobrażenia wizualne i socjologia*, w: *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, red. M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012, s. 11–42.
- Topol P., *Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 – część 1, dyskusja*, „Studia Edukacyjne” 2020, nr 58, s. 69–83.
- Topol P., *Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 – część 2, rekomendacje 2020*, „Studia edukacyjne” 2020, nr 59, s. 103–117.
- Turula A., *Kiedy dydaktyka akademicka jest nowoczesna: o potrzebie dywersyfikacji kształcenia na odległość*, „Kultura i Polityka. Zeszyty naukowe Wyższej Szkoły Europejskiej im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie” 2014, nr 16, s. 45–63.
- Tyack D., Tobin W., *The “Grammar” of the Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?*, “American Educational Research Journal” 1994, Fall, Vol 31, No. 3, s. 453–479.
- Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych*, z dn. 4.02 1994 r., Dz. U. nr 24, poz. 83, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=w-du19940240083> [dostęp: 12.08.2022].
- Warzocha T., *Wykorzystanie TIK w kształceniu akademickim*, w: red. Asmakovets E., Koziej S., *Człowiek w środowisku edukacyjnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego. Kielce 2019, s. 83–99.
- Wasielewski M., *Jedność dydaktyki akademickiej jako warunek zmian systemowych w szkolnictwie wyższym*, w: *Perspektywy zmian w praktyce kształcenia akademickiego*, red. D. Ciechanowska, Wydawnictwo Pedagogium, Szczecin, s. 55–82.
- Wendland M., *Wiele twarzy konstruktywizmu. Różnorodność stanowisk konstruktywistycznych i ich klasyfikacje*, „Kultura i Historia” 2013, nr 24, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/pl/archives/5004> [dostęp: 10.11.2022].
- Winiarczyk A., Warzocha T., *Edukacja zdalna w czasach pandemii COVID-19*, „Forum Oświatowe” Vol 33, No 1(65), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2021, s. 61–76.
- Zahorska M., *Sukces czy porażka zdalnego nauczania?* <https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2020/09/Sukces-czy-porazka-zdalnego-nauczania.pdf> [dostęp 16.11.2022].
- Zajac M., Zawisza W., *O potrzebie określenia kompetencji nauczycieli podejmujących kształcenie*, „E-mentor” 2006, nr 1 (14), s. 24–28, <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/14/id/264> [dostęp: 15.11.2022].

Lista tabel i wykresów

Spis tabel

Tabela 1.	Charakterystyka koncepcji metodologicznej badań	42
Tabela 2.	Charakterystyka prób badawczych z podziałem na kategorie respondentów	43
Tabela 3.	Kadra akademicka z Uniwersytetu Śląskiego – charakterystyka próby badawczej (badanie FGI)	47
Tabela 4.	Kadra akademicka z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego – charakterystyka próby badawczej (badanie FGI)	48
Tabela 5.	Kierunki studiów, na których studiują respondenci (badanie CAWI)	50
Tabela 6.	Organizatorzy procesu dydaktycznego z Uniwersytetu Śląskiego – charakterystyka próby badawczej (badanie IDI, Polska)	52
Tabela 7.	Organizatorzy procesu dydaktycznego z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego – charakterystyka próby badawczej (badanie IDI, Polska)	53
Tabela 8.	Eksperti z Uniwersytetu Śląskiego – charakterystyka próby badawczej (badanie IDI, Polska)	53
Tabela 9.	Eksperti z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego – charakterystyka próby badawczej (badanie IDI, Polska)	53
Tabela 10.	Platformy do prowadzenia zajęć zdalnych wykorzystywane przez kadre akademicką przed pandemią (badanie CAWI)	75

Spis wykresów

Wykres 1.	Miejsce zatrudnienia respondentów – kadry akademickiej (badanie CAWI)	44
Wykres 2.	Płeć respondentów – kadry akademickiej (badanie CAWI)	44
Wykres 3.	Wiek respondentów – nauczycieli akademickich (badanie CAWI)	45
Wykres 4.	Staż pracy respondentów – kadry akademickiej (badanie CAWI)	46
Wykres 5.	Miejsce zamieszkania respondentów – kadry akademickiej (badanie CAWI)	46
Wykres 6.	Uczelnia, na której studiują respondenci (badanie CAWI)	48
Wykres 7.	Płeć respondentów – osób studiujących (badanie CAWI)	49
Wykres 8.	Wiek respondentów – osób studiujących (badanie CAWI)	49
Wykres 9.	Poziom studiów, na którym studiują respondenci (badanie CAWI)	51
Wykres 10.	Tryb studiów, na którym studiują respondenci (badanie CAWI)	51
Wykres 11.	Miejsce zamieszkania respondentów – osób studiujących (badanie CAWI)	52

Wykres 12.	Realizowanie kształcenia zdalnego przed pandemią (badanie CAWI)	66
Wykres 13.	Status kształcenia zdalnego w uczelniach przed pandemią (badanie CAWI)	67
Wykres 14.	Częstotliwość wykorzystywania narzędzi do pracy zdalnej jako uzupełnienie kształcenia w bezpośrednim kontakcie przez kadre akademicką przed pandemią (badanie CAWI)	67
Wykres 15.	Narzędzia do pracy zdalnej wykorzystywane przez kadre akademicką przed pandemią jako uzupełnienie/pomoc w kształceniu w bezpośrednim kontakcie (badanie CAWI)	70
Wykres 16.	Częstotliwość wykorzystywania narzędzi do weryfikacji efektów uczenia się przez kadre akademicką przed pandemią (badanie CAWI)	71
Wykres 17.	Narzędzia do pracy zdalnej wykorzystywane przez kadre akademicką przed pandemią do weryfikacji efektów uczenia się (badanie CAWI)	72
Wykres 18.	Motywacje do wykorzystywania elementów kształcenia zdalnego przez kadre akademicką przed pandemią (badanie CAWI)	74
Wykres 19.	Deklaracje dotyczące prowadzenia zajęć w formie zdalnej przez kadre akademicką przed pandemią (badanie CAWI)	74
Wykres 20.	Dysponowanie przez kadre akademicką własnym pomieszczeniem do prowadzenia zajęć zdalnych w czasie pandemii (badanie CAWI)	93
Wykres 21.	Miejsce prowadzenia zajęć zdalnych w czasie pandemii (badanie CAWI)	94
Wykres 22.	Ocena wyposażenia technicznego w dyspozycji kadry akademickiej podczas zajęć online (badanie CAWI)	95
Wykres 23.	Autoocena umiejętności w zakresie obsługi i wykorzystania narzędzi (platform, aplikacji) niezbędnych do kształcenia online wyrażona przez kadre akademicką (badanie CAWI)	97
Wykres 24.	Sposoby zdobywania kwalifikacji niezbędnych do prowadzenia zajęć w formie zdalnej przez kadre akademicką (badanie CAWI)	99
Wykres 25.	Platformy i aplikacje wykorzystywane przez kadre akademicką podczas pandemii (badanie CAWI)	100
Wykres 26.	Narzędzia weryfikacji uczenia się wykorzystywane przez kadre akademicką w czasie pandemii (badanie CAWI)	102
Wykres 27.	Ocena wiarygodności narzędzi weryfikacji efektów uczenia się wyrażona przez kadre akademicką (badanie CAWI)	104
Wykres 28.	Ocena aktywności studentów na zajęciach zdalnych wyrażona przez kadre akademicką (badanie CAWI)	105
Wykres 29.	Utrudnienia w czasie prowadzenia zajęć online identyfikowane przez kadre akademicką (badanie CAWI)	107
Wykres 30.	Problemy związane z kształceniem zdalnym wskazywane przez kadre akademicką (badanie CAWI)	109
Wykres 31.	Korzyści płynące z kształcenia zdalnego wskazywane przez kadre akademicką (badanie CAWI)	111
Wykres 32.	Ocena kształcenia zdalnego w porównaniu z kształceniem w bezpośrednim kontakcie wyrażona przez osoby studiuje (badanie CAWI)	112
Wykres 33.	Ocena zmian osiągniętych wyników w nauce w czasie studiów w formie zdalnej sformułowana przez osoby studiuje (badanie CAWI)	112
Wykres 34.	Trudności napotkane w czasie zajęć zdalnych zgłaszane przez osoby studiuje (badanie CAWI)	114
Wykres 35.	Mankamenty studiowania w formie zdalnej zgłaszane przez osoby studiuje (badanie CAWI)	115
Wykres 36.	Zalety studiowania w formie zdalnej zgłaszane przez osoby studiuje (badanie CAWI)	116
Wykres 37.	Ocena ilości czasu poświęcanego na naukę w warunkach kształcenia zdalnego w porównaniu z zajęciami realizowanymi w bezpośrednim kontakcie (badanie CAWI)	117
Wykres 38.	Stosunek studentów do stwierdzeń dotyczących studiowania online (badanie CAWI)	118

Wykres 39. Ocena jakości zajęć online w porównaniu z zajęciami prowadzonymi w kontakcie bezpośrednim wyrażona przez osoby studiujące (badanie CAWI)	119
Wykres 40. Deklaracje osób studiujących dotyczące wyłącznego dysponowania pomieszczeniem podczas zajęć online (badanie CAWI)	120
Wykres 41. Ocena komfortu pomieszczeń, jakimi dysponowały osoby studiujące podczas zajęć online (badanie CAWI)	121
Wykres 42. Czynniki przeszkadzające podczas zajęć zdalnych wskazywane przez osoby studiujące (badanie CAWI)	122
Wykres 43. Ocena wpływu studiowania zdalnie na relacje z bliskimi osobami sformułowana przez osoby studiujące (badanie CAWI)	123
Wykres 44. Ocena studiowania w formie zdalnej sformułowana przez osoby studiujące (badanie CAWI)	124
Wykres 45. Opinie kadry akademickiej na temat statusu, jaki powinno mieć kształcenie zdalne w ich uczelniach po pandemii (badanie CAWI)	142
Wykres 46. Deklaracje kadry akademickiej dotyczące prowadzenia w przyszłości kursów w formie zdalnej (badanie CAWI)	143
Wykres 47. Deklaracje dotyczące zakresu, w jakim kadra akademicka chciałaby wykorzystywać kształcenie zdalne w przyszłości (badanie CAWI)	144
Wykres 48. Preferencje osób studiujących dotyczące formy studiów (badanie CAWI)	145

Aneks (narzędzia badawcze)

Kwestionariusz CAWI – studenci

Droga Studentko/Drogi Studencie,

zapraszamy Cię do wzięcia udziału w krótkim badaniu ankietowym, dotyczącym opinii i doświadczeń związanych z kształceniem zdalnym. Ankieta jest adresowana do studentów kierunków humanistycznych i jest przeprowadzana równolegle w pięciu państwach: w Polsce, w Czechach, na Słowacji, we Włoszech i na Litwie. Badanie jest realizowane w ramach projektu „E-LEARNING PROSPECTS FOR HUMANITIES – ELEPHANT”, finansowanego z programu ERASMUS+.

Wypełnienie kwestionariusza zajmie Ci nie więcej niż 10 minut. Prosimy o szczerą odpowiedź i jednocześnie zapewniamy o pełnej anonimowości badań. Wypełniając kwestionariusz nie zostaniesz poproszony o podanie imienia i nazwiska, a zgromadzone dane zostaną wykorzystane wyłącznie w formie zbiorczych zestawień statystycznych.

Jeżeli studiujesz na kilku kierunkach humanistycznych, odpowiadając na poszczególne pytania odnieś się do kierunku, na którym studiujesz dłużej (jesteś na wyższym roku).

W razie pytań i wątpliwości prosimy o kontakt z koordynatorem badań:

Z góry dziękujemy za pomoc i udział w badaniu.

Zespół projektu ELEPHANT

1. Jak oceniasz kształcenie zdalne w porównaniu z kształceniem w bezpośrednim kontakcie?
 - a) Studiuję mi się lepiej niż gdy chodziłem na zajęcia w bezpośrednim kontakcie
 - b) Studiuję mi się tak samo jak wtedy, gdy chodziłem na zajęcia w bezpośrednim kontakcie
 - c) Studiuję mi się gorzej niż gdy chodziłem na zajęcia w bezpośrednim kontakcie

2. Które z wymienionych poniżej trudności napotykasz w czasie zajęć zdalnych? (wskaż maksymalnie 5 najbardziej dotkliwych trudności)
- problemy z obsługą komputera
 - problemy z obsługą platformy e-learningowej
 - problemy z łączem internetowym
 - problemy z niewłaściwie działającym sprzętem (komputer, router, mikrofon itp.)
 - problemy z koncentracją uwagi,
 - problemy z zadawaniem pytań prowadzącym i otrzymywaniem od nich odpowiedzi w czasie zajęć
 - problemy z kontaktem z prowadzącymi w czasie konsultacji
 - problemy techniczne po stronie prowadzących zajęcia
 - problemy z pracą w podgrupach w ramach zajęć
 - problemy związane z wymianą informacji z koleżankami i kolegami ze studiów
 - problemy związane z dostępem do informacji o organizacji zajęć
 - problemy z dostępem do literatury
 - inne problemy (jakie?)
3. Wskaż maksymalnie trzy największe dla Ciebie mankamenty studiowania w formie zdalnej.
- problemy ze sprawdzaniem mojej wiedzy przez prowadzących
 - ograniczona informacja o postępach w nauce
 - utrudniony kontakt z prowadzącymi zajęcia
 - trudniejszy dostęp do informacji dotyczących organizacji studiów
 - utrudniony dostęp do materiałów koniecznych do studiowania (np. literatura)
 - mniej atrakcyjny sposób przekazywania wiedzy
 - mniejsze możliwości rozwoju umiejętności praktycznych związanych z kierunkiem
 - zwiększenie kosztów uczenia się (spowodowane np. koniecznością zakupu komputera)
 - ograniczony kontakt z koleżankami i kolegami z roku/grupy
 - większe zmęczenie psychiczne
 - pogorszenie zdrowia fizycznego
 - inne (jakie?)
4. Wskaż maksymalnie trzy najważniejsze dla Ciebie zalety studiowania w formie zdalnej.
- zmniejszenie kosztów uczenia się
 - lepsze wykorzystanie czasu
 - więcej wolnego czasu
 - lepsza komunikacja z prowadzącym
 - bardziej atrakcyjny przekaz wiedzy
 - łatwiejszy dostęp do informacji dotyczących organizacji zajęć
 - większe możliwości rozwoju umiejętności praktycznych związanych z kierunkiem
 - poznawanie nowoczesnych technologii
 - łatwiejszy dostęp do informacji o postępach w nauce
 - bardziej miarodajna weryfikacja wiedzy
 - oszczędność czasu związana z brakiem konieczności dojazdów na zajęcia
 - lepsze możliwości łączenia studiów z pracą zarobkową
 - inne (jakie?)

5. Prosimy o ustosunkowanie się do podanych niżej stwierdzeń dotyczących studiowania w formie zdalnej

	zdecydowanie tak	raczej tak	raczej nie	zdecydowanie nie	trudno powiedzieć
Studiowanie w formie zdalnej zwiększyło moją aktywność na zajęciach					
Studiowanie w formie zdalnej zachęciło mnie do samodzielnego poszukiwania wiedzy					
Studiowanie zdalne sprzyja mojej pracy nad projektami w podgrupach/zespołach					
Dzięki studiom w formie zdalnej bardziej zainteresowałem(am) się studiowanym kierunkiem					

6. Jak zmieniły się Twoje wyniki w nauce w czasie studiów w formie zdalnej?
- znacznie się poprawiły
 - nieznacznie się poprawiły
 - nie zmieniły się
 - nieznacznie się pogorszyły
 - znacznie się pogorszyły
7. Jak ogólnie oceniasz ilość czasu, jaką poświęcasz na naukę w warunkach kształcenia zdalnego w porównaniu z zajęciami realizowanymi w bezpośrednim kontakcie?
- Poświęcam na naukę zdecydowanie więcej czasu
 - Poświęcam na naukę trochę więcej czasu
 - Poświęcam na naukę tyle samo czasu
 - Poświęcam na naukę trochę mniej czasu
 - Poświęcam na naukę zdecydowanie mniej czasu
 - Trudno powiedzieć
8. Jak ogólnie oceniasz jakość zajęć prowadzonych w formule zdalnej w porównaniu z zajęciami realizowanymi w bezpośrednim kontakcie?

	Zdecydowanie wyżej	Raczej wyżej	Na takim samym poziomie	Raczej niżej	Zdecydowanie nie niżej	Ta forma zajęć mnie nie dotyczy
Wykłady						
Ćwiczenia						
Warsztaty/laboratoria						
Seminaria						

9. Czy masz do swojej wyłącznej dyspozycji pomieszczenie, z którego korzystasz w trakcie zajęć zdalnych?
- Tak
 - Nie
10. Czy miejsce, z którego korzystasz w czasie zajęć zdalnych możesz uznać za komfortowe?
- Zdecydowanie tak
 - Raczej tak
 - Raczej nie
 - Zdecydowanie nie
 - Trudno powiedzieć

11. Co przeszkadza Ci w czasie zajęć zdalnych? (zaznacz wszystkie odpowiedzi, które Ciebie dotyczą)
- Inni domownicy
 - Zwierzęta domowe
 - Hałas dochodzący z zewnątrz
 - Hałas w mieszkaniu/domu
 - Złe oświetlenie
 - Nieodpowiedni sprzęt komputerowy
 - Niewygodne meble
 - Słaba jakość łącza internetowego
 - Brak potrzebnego oprogramowania komputerowe
 - Brak sprzętu komputerowego
 - Inne czynniki (jakie?)

12. Jak studiowanie online wpłynęło na Twoje relacje z:

	Zdecydowanie pozytywnie	Raczej pozytywnie	Nie zmieniło ich	Raczej negatywnie	Zdecydowanie pozytywnie	Trudno powiedzieć
rodziną						
prowadzącymi zajęcia						
koleżankami i kolegami ze studiów						
koleżankami i kolegami spoza studiów						

13. Jaką formułę studiów wybrałabyś/wybrałbyś, gdyby była taka możliwość?
- studia wyłącznie w formule online
 - większość zajęć w kontakcie bezpośrednim, mniej online
 - tyle samo zajęć w kontakcie bezpośrednim, co online
 - większość zajęć online, mniej w kontakcie bezpośrednim
 - studia wyłącznie w kontakcie bezpośrednim
14. Jak, ogólnie biorąc, oceniasz studiowanie w formule zdalnej?
- Bardzo dobrze
 - Raczej dobrze
 - Raczej źle
 - Bardzo źle
 - Trudno powiedzieć

Metryczka

- Płeć
 - Kobieta
 - Mężczyzna
 - Inna
- Wiek (w ukończonych latach)
 - Poniżej 20 lat
 - 20 lat
 - 21 lat
 - 22 lata
 - 23 lata
 - 24 lata
 - 25 lat
 - Powyżej 25 lat

3. Kierunek studiów
.....
4. Stopień studiów
 - a) I
 - b) II
 - c) Jednolite magisterskie
5. Tryb studiów
 - a) stacjonarne
 - b) niestacjonarne
6. Miejsce zamieszkania
 - a) miasto
 - b) wieś

Kwestionariusz CAWI – kadra akademicka

Szanowna Pani/Szanowny Panie,

trwająca pandemia spowodowała istotne zmiany w organizacji kształcenia. Niniejsze badania mają dostarczyć materiału, który pozwoli na analizę konsekwencji sytuacji pandemicznej, jakie dotknęły nauczycieli akademickich w Europie. Prosimy Panią/Pana o pomoc w zgromadzeniu danych potrzebnych do przedstawienia specyfiki nauczania w formie on-line.

Została Pani/został Pan wybrana/y do wzięcia udziału w badaniu jako reprezentant nauczycieli akademickich pracujących w Pani/Pana uczelni. Odpowiedzi na pytania niniejszego kwestionariusza będą bardzo cennym zasobem informacji o sytuacji Pani/Pana oraz koleżanek i kolegów współpracujących z Panią/Panem.

Zapewniamy o pełnej anonimowości badań – założona metodologia nie pozwala na identyfikację poszczególnych respondentów, a zgromadzone dane zostaną wykorzystane wyłącznie w formie zbiorczych zestawień.

W razie pytań i wątpliwości prosimy o kontakt z koordynatorem badań:

Z góry dziękujemy za pomoc i udział w badaniu.

Zespół projektu ELEPHANT

1. Czy przed pandemią w Pani/Pana uczelni realizowane było kształcenie zdalne?
 - a) tak
 - b) nie (proszę przejść do pytania nr 3)
 - c) nie wiem (proszę przejść do pytania nr 3)
2. Jaki status, Pani/Pana zdaniem, miało kształcenie zdalne w Pani/Pana uczelni przed pandemią?
 - a) taki sam jak kształcenie w bezpośrednim kontakcie
 - b) pomocniczy względem kształcenia w bezpośrednim kontakcie
 - c) opcjonalny względem kształcenia w bezpośrednim kontakcie

- d) status niższej/ gorszej formy kształcenia względem kształcenia w bezpośrednim kontakcie
 - e) inny (jaki?):
3. Czy przed pandemią prowadziła Pani/prowodził Pan zajęcia w formie zdalnej?
 - a) tak
 - b) nie (proszę przejść do pytania nr 11)
 4. Ile kursów (przedmiotów) prowadził(a) Pan/Pani on-line przed pandemią (łącznie we wszystkich uczelniach, w których Pani/Pan kiedykolwiek pracował)?
 - a) 1
 - b) 2-5
 - c) 6-10
 - d) Więcej niż 10
 5. Jak często przed pandemią wykorzystywał(a) Pan/Pani narzędzia do pracy zdalnej jako uzupełnienie /pomoc w kształceniu w bezpośrednim kontakcie? (np. konsultacje online ze studentami; quizy /testy online przeprowadzane w ramach zajęć itp.)
 - a) w każdym prowadzonym przeze mnie kursie
 - b) w większości prowadzonych przeze mnie kursów
 - c) w niektórych prowadzonych przeze mnie kursów
 6. Jakie narzędzia do pracy zdalnej wykorzystywał(a) Pan/Pani przed pandemią jako uzupełnienie/pomoc w kształceniu w bezpośrednim kontakcie? (proszę zaznaczyć wszystkie opcje, które Pani/Pana dotyczą)
 - a) konsultacje on-line
 - b) czaty
 - c) wpisy na forach
 - d) quizy
 - e) testy online
 - f) materiały dostępne online (np. filmy, teksty, prezentacje, fotografie)
 - g) materiały nagrywane na potrzeby zajęć
 - h) Inne narzędzia (jakie?)
 7. Jak często przed pandemią wykorzystywał(a) Pan/Pani narzędzia internetowe w celu weryfikacji efektów uczenia się (np. egzaminy przeprowadzane w formie rozmowy on-line, testy on-line, przesyłanie prac zaliczeniowych za pośrednictwem poczty elektronicznej)?
 - a) w każdym lub prawie każdym prowadzonym przeze mnie kursie
 - b) w większości prowadzonych przeze mnie kursów
 - c) w niektórych prowadzonych przeze mnie kursach
 8. Jakie narzędzia wykorzystywał(a) Pan/Pani w czasie weryfikacji efektów uczenia się przed pandemią? (proszę zaznaczyć wszystkie opcje, które Pani/Pana dotyczą)
 - a) egzaminy przeprowadzane w formie rozmowy online
 - b) testy online
 - c) quizy online
 - d) przesyłanie prac zaliczeniowych za pośrednictwem poczty elektronicznej
 - e) prezentacje multimedialne udostępniane online
 - f) Inne narzędzia (jakie?)

9. Co skłoniło Panią/Pana do wykorzystywania elementów kształcenia zdalnego przed pandemią? (proszę zaznaczyć wszystkie opcje, które Pani/Pana dotyczą)
- tematyka zajęć
 - zalecenia bezpośrednich przełożonych
 - zalecenia władz uczelni
 - sugestie ze strony studentów
 - przekonanie o efektywności tego rozwiązania
 - chęć uatrakcyjnienia prowadzonych zajęć
 - chęć doskonalenia własnego warsztatu dydaktycznego
 - chęć dostosowania warsztatu dydaktycznego do zmieniających się standardów dydaktycznych
 - stan zdrowia, utrudniający mi prowadzenie zajęć w bezpośrednim kontakcie
 - inne (jakie?)
10. Jakie aplikacje/platformy wykorzystywał(a) Pan/Pani do prowadzenia zajęć zdalnych przed pandemią:
- Zoom
 - MS Teams
 - Moodle
 - Google Classroom
 - Skype
 - Discord
 - inne (jakie?)
11. Jakie aplikacje/platformy wykorzystuje Pan/Pani do prowadzenia zajęć zdalnych w czasie pandemii:
- Zoom
 - MS Teams
 - Moodle
 - Google Classroom
 - Skype
 - Discord
 - inne (jakie?)
12. Z jakiego miejsca prowadzi Pani/Pan zajęcia zdalne w czasie pandemii? (proszę wskazać wszystkie opcje, które Pani/Pana dotyczą)
- z domu
 - z uczelni
 - z innego miejsca, (z jakiego?)
13. Czy prowadząc zajęcia zdalne ma Pani/Pan do własnej dyspozycji pomieszczenie do pracy?
- tak, za każdym razem
 - tak, ale nie za każdym razem
 - nie
14. Jak ocenia Pani/Pan sprzęt i infrastrukturę niezbędną do prowadzenia zajęć zdalnych, jaką Pani/Pan dysponuje? (Proszę ocenić wykorzystując skalę ocen 1-5, gdzie 1 oznacza ocenę niedostateczną, a 5 – bardzo dobrą)
- Komputer
 - Jakość łącza internetowego
 - Oprogramowanie
 - Urządzenia peryferyjne (mikrofon, kamera itp.)

15. Jak oceniłaby Pani oceniłby/Pan swoje umiejętności w zakresie obsługi i wykorzystania narzędzi (platform, aplikacji) niezbędnych do kształcenia on-line?

	bardzo wysokie	raczej wysokie	przeciętne	raczej niskie	bardzo niskie	trudno powiedzieć
przed pandemią						
obecnie						

16. Jakich trudności doświadcza Pan/Pani w czasie prowadzenia zajęć zdalnych w czasie pandemii? (proszę zaznaczyć wszystkie dotyczące Pana/Panią odpowiedzi)
- technicznych (np. zła jakość łącza internetowego, nieodpowiedni sprzęt komputerowy, braki w wyposażeniu itp.)
 - trudności wynikających z wykluczenia cyfrowego uczestników zajęć (np. braku dostępności Sieci w miejscu zamieszkania uczestników zajęć zdalnych)
 - trudności wynikających z braku wystarczających umiejętności technicznych niezbędnych do prowadzenia tego typu zajęć
 - utrudnień komunikacyjnych (np. wynikających ze specyfiki kontaktu przez internet, braku możliwości obserwowania reakcji rozmówców)
 - trudności metodycznych (np. w dobieraniu odpowiednich metod do tematu zajęć)
 - innych (jakich?):

17. Jak ogólnie ocenia Pani/Pan aktywność studentów na zajęciach zdalnych, prowadzonych w czasie pandemii w porównaniu z zajęciami realizowanymi w bezpośrednim kontakcie?
- znacznie mniejsza
 - nieznacznie mniejsza
 - porównywalna
 - nieznacznie większa
 - znacznie większa
 - trudno powiedzieć

18. Jaka jest Pani/Pana zdaniem wiarygodność poniższych sposobów weryfikacji efektów uczenia się w formie on-line?

	niższa niż w formie kontaktowej	taka sama jak w formie kontaktowej	wyższa niż w formie kontaktowej	trudno powiedzieć
testy pisemne				
kolokwia ustne				
prezentacje				
prace pisemne				

19. Z jakich narzędzi weryfikacji efektów uczenia się korzysta Pani/Pan w czasie pandemii? (proszę wskazać wszystkie, które Pani/Pan wykorzystuje)
- egzaminami przeprowadzane w formie rozmowy online
 - testy on-line
 - quizy on-line
 - przesyłanie prac zaliczeniowych za pośrednictwem poczty elektronicznej
 - prezentacje multimedialne udostępniane online
 - inne narzędzia (jakie?)

20. W jaki sposób zdobywa Pan/Pani kwalifikacje niezbędne do prowadzenia zajęć w formule zdalnej? (proszę zaznaczyć wszystkie opcje, które Pani/Pana dotyczą)
- nie podnoszę swoich kwalifikacji
 - uczestniczę w szkoleniach/kursach organizowanych przez moją uczelnię
 - uczestniczę w szkoleniach/kursach organizowanych poza moją uczelnię
 - doszkałam się we własnym zakresie, na podstawie samodzielnie znalezionych materiałów, dostępnych w Sieci
 - doszkałam się samodzielnie, na podstawie materiałów udostępnianych i polecanych przez moją uczelnię
 - konsultuję się z innymi nauczycielami akademickimi
 - inaczej (jak?)
21. Jakie korzyści czerpie Pani/Pana z kształcenia zdalnego? (Proszę wskazać wszystkie zalety które Pani/Pan dostrzega)
- oszczędność czasu (np. brak konieczności systematycznych dojazdów do pracy)
 - szybka i sprawna komunikacja ze studentami za pośrednictwem platform internetowych
 - możliwość prowadzenia zajęć z dowolnego miejsca, w którym jest dostęp do internetu
 - wykorzystanie podczas zajęć atrakcyjnych narzędzi dostępnych online
 - łatwa weryfikacja efektów uczenia się
 - ułatwione przygotowanie się do prowadzenia zajęć
 - inne zalety (jakie?)
22. Jakich trudności związanych z kształceniem zdalnym Pan/Pan doświadcza? (Proszę wskazać wszystkie które Pani/Pan dostrzega)
- weryfikowanie obecności studentów podczas zajęć
 - aktywizowanie studentów do pracy podczas zajęć
 - uzyskanie równowagi między pracą a życiem prywatnym – brak granic między miejscem pracy i odpoczynku
 - duże nakłady pracy, jakich wymaga przygotowanie zajęć zdalnych
 - trudna weryfikacja efektów uczenia się
 - konieczność ponoszenia dodatkowych wydatków (np. na sprzęt komputerowy)
 - problemy z dostępem do literatury
 - problemy komunikacyjne (np. nieporozumienia wynikające z pośredniej formy kontaktu)
 - problemy związane z dostępem do komfortowego miejsca pracy
 - inne trudności (jakie?)
23. Jaki status, Pani/Pana zdaniem, powinno mieć kształcenie zdalne w Pani/Pana uczelni po pandemii?
- taki sam jak kształcenie w bezpośrednim kontakcie
 - pomocniczy względem kształcenia w bezpośrednim kontakcie
 - opcjonalny względem kształcenia w bezpośrednim kontakcie
 - status niższej / gorszej formy kształcenia względem kształcenia w bezpośrednim kontakcie
 - inny (jaki?):
24. Czy potrafi Pani Pan wskazać przykłady tzw. dobrych praktyk w zakresie kształcenia zdalnego?
- tak
 - nie (proszę przejść do pytania nr 26)

25. Proszę krótko omówić przykłady tzw. dobrych praktyk w zakresie kształcenia zdalnego

.....
.....

26. Czy chciałaby Pani/chciałby Pan prowadzić kursy w formie zdalnej w przyszłości?

- a) zdecydowanie tak
- b) raczej tak
- c) raczej nie (proszę przejść do metryczki)
- d) zdecydowanie nie (proszę przejść do pytania metryczki)
- e) trudno powiedzieć

27. W jakim zakresie chciałby/chciałaby Pan/Pani wykorzystywać kształcenie zdalne w przyszłości?

- a) Chciał(a)bym prowadzić zajęcia w całości w formie zdalnej
- b) Chciał(a)bym prowadzić zajęcia w formie mieszanej (częściowo zdalnie, częściowo w bezpośrednim kontakcie)
- c) Chciał(a)bym wykorzystywać narzędzia online tylko jako wsparcie w prowadzeniu zajęć
- d) W innym zakresie (jakim?)

Metryczka

1. Płeć

- a) Kobieta
- b) Mężczyzna
- c) Inna

2. Czy jest Pani/Pan pracownikiem etatowym uczelni?

- a) tak
- b) nie

3. Wiek (w ukończonych latach)

- Poniżej 30 lat
 - a) 30 – 35 lat
 - b) 36–40 lat
 - c) 41–45 lat
 - d) 46–50 lat
 - e) 51–55 lat
 - f) 56–60 lat
 - g) 61–65 lat
 - h) Powyżej 65 lat

4. Staż pracy jako nauczyciel akademicki (w ukończonych latach)

- a) Poniżej jednego roku
- b) 1 rok – 5 lat
- c) 6–10 lat
- d) 11–15 lat
- e) 16–20 lat
- f) 21–25 lat
- g) 26–30 lat
- h) 31–35 lat
- i) 36–40 lat
- j) Powyżej 40 lat

5. Miejsce zamieszkania
 - a) miasto
 - b) wieś

Scenariusz FGI – kadra akademicka

SCENARIUSZ ZOGNISKOWANEGO WYWIADU GRUPOWEGO PRACOWNICY AKADEMICKI

INSTRUKCJA DLA MODERATORÓW

1. Grupa badanych powinna liczyć od 6 do 12 osób.
2. Dopuszczalna jest realizacja badania w formie dyskusji w czasie spotkania bezpośredniego lub z wykorzystaniem platformy internetowej np. MsTeams, Zoom itp.
3. Osoby biorące udział w badaniu muszą mieć możliwość wchodzenia w interakcję z prowadzącym oraz ze sobą nawzajem.
4. Narzędziem służącym realizacji badania jest *scenariusz do wywiadu grupowego*. Jest to narzędzie umożliwiające gromadzenie materiału jakościowego tj. rozbudowanych wypowiedzi dotyczących poruszanych kwestii.
5. Spotkanie musi być nagrywane (optymalnie zapis audio wideo; minimalnie zapis audio).
 - a. Należy poinformować uczestników o konieczności nagrywania dyskusji i jednocześnie zapewnić o poufności gromadzonego materiału oraz zachowaniu pełnej tajemnicy badawczej, jakiej podlega realizowane przedsięwzięcie.
6. Spotkanie prowadzone jest przez moderatora posiadającego wiedzę o specyfice projektu badawczego, doskonale obeznanego z narzędziem (*scenariusz do wywiadu grupowego*). Zaleca się jednak, by w moderowanie zaangażowane były dwie osoby – ułatwi to płynne prowadzenie dyskusji.
 - a. Rola moderatora (moderatorów) polega na inspirowaniu dyskusji i kierowaniu nią zgodnie z wytycznymi umieszczonymi w narzędziu (*scenariusz do wywiadu grupowego*). Należy zadbać o zogniskowanie dyskusji wokół zagadnień ujętych w narzędziu.
 - b. Przed rozpoczęciem dyskusji należy poinformować uczestników o założeniach i celu realizacji projektu badawczego oraz przebiegu badania (można odczytać preambułę umieszczoną w narzędziu (*scenariusz do wywiadu grupowego*) lub własnymi słowami przekazać podstawowe informacje).
 - c. Należy unikać sytuacji, kiedy wypowiedzi formułowane przez uczestników wywiadu są zdawkowymi odpowiedziami na pytania zadawane przez moderatora (moderatorów).
 - d. Moderator nie może narzucać badanym własnych sądów opinii i przekonań – należy zadbać o neutralność prowadzenia dyskusji.
 - e. Moderator powinien zadbać o płynność dyskusji tj. żeby do wypowiedzi poszczególnych respondentów starali odnieść się pozostali uczestnicy wywiadu. (Każda wypowiedź respondenta powinna być potraktowana przez moderatora jako potencjalna inspiracja do zabrania głosu przez dalszych uczestników).
 - f. Należy niwelować ewentualne konflikty i napięcia pomiędzy badanymi.
 - g. Należy zadbać o włączenie do dyskusji wszystkich uczestników wywiadu.
 - h. Należy zadbać o poruszenie wszystkich zagadnień ujętych w scenariuszu.
 - i. Kolejność poruszanych wątków nie musi pokrywać się z kolejnością zagadnień umieszczonych w scenariuszu. Pierwszorzędne znaczenie w ustalaniu kolejności dyskutowanych zagadnień ma naturalna dynamika spotkania.
 - j. W celu ułatwienia kontaktu pomiędzy uczestnikami należy zadbać o identyfikację poszczególnych uczestników – np. poprzez przygotowanie identyfikatorów z imionami badanych.
7. Należy zgromadzić dane osobowe uczestników zgodnie z wytycznymi ujętymi w narzędziu (*scenariusz do wywiadu grupowego*).
8. W razie wątpliwości i pytań dotyczących badania ze strony uczestników należy umożliwić im kontakt z koordynatorem badania.

WSTĘP

Dziękujemy za wyrażenie zgody na udział w wywiadzie fokusowym na temat kształcenia zdalnego na uniwersytecie. Badania adresowane są do pracowników reprezentujących nauki humanistyczne i prowadzone są równoległe w pięciu krajach: Czechach, Włoszech, Litwie, Polsce i Słowacji. Badania realizowane są w ramach projektu „E-LEARNING PROSPECTS FOR HUMANITIES – ELEPHANT”, współfinansowanego z programu ERASMUS+.

Nasze spotkanie potrwa około 90 minut. Zadamy Państwu kilka pytań dotyczących Państwa doświadczeń związanych z kształceniem zdalnym. Prosimy o szczerze i otwarte odpowiedzi.

Zgodnie z metodologią FGI, wywiad zostanie nagrany, zapewniamy jednak całkowitą poufność badania. Państwa imiona i nazwiska nie zostaną ujawnione osobom postronnym. Cytaty ze stwierdzeń użyte w raporcie badań nie będą podpisane.

SCENARIUSZ

Pierwszym krokiem jest zebranie danych osobowych respondentów. Zaleca się przygotowanie krótkiego formularza papierowego lub internetowego, który zawiera następujące cechy:

- imię i nazwisko;
- płeć;
- wiek;
- doświadczenie zawodowe w latach;
- dziedzina badań/dydaktyki.

Każdy respondent wypełni ten formularz przed wywiadem.

1. W pierwszej kolejności chcielibyśmy porozmawiać z Państwem o tym, **jak e-learning funkcjonował na Państwa uczelni przed pandemią.**

- 1.1. Jaka była rola/status e-learningu i kształcenia na odległość w edukacji uniwersyteckiej przed pandemią?
- 1.2. Jaki był udział e-learningu i zajęć na odległość w kształceniu uniwersyteckim przed pandemią?
- 1.3. Jakie były Państwa zdaniem powody/motywacje do stosowania e-learningu i kształcenia na odległość przed pandemią?
- 1.4. Jakie były Państwa osobiste powody/motywacje do korzystania z e-learningu i kształcenia na odległość przed pandemią, jeśli prowadzili Państwo takie nauczanie?
- 1.5. Jakie były Państwa doświadczenia w planowaniu e-learningu i kształcenia na odległość w programie studiów?
- 1.6. Jakie były Państwa doświadczenia w prowadzeniu zajęć e-learningowych, ćwiczeń, wykładów?

2. Teraz chcielibyśmy zadać kilka pytań **na temat e-learningu i edukacji na odległość w czasie pandemii COVID-19.**

- 2.1. Na jakie trudności napotyka Państwo w prowadzeniu zajęć zdalnych?
 - 2.1.1. Jakie trudności w realizacji zajęć zdalnych Państwo dostrzegają?
 - 2.1.2. Jakie trudności związane z oceną efektów kształcenia Państwo obserwują?
- 2.2. Jakie kwalifikacje w zakresie metodyki kształcenia zdalnego Państwo posiadają?
 - 2.2.1. Czy są Państwo zainteresowani rozwijaniem swoich kwalifikacji i podnoszeniem kompetencji w zakresie kształcenia zdalnego?
 - 2.2.2. Czy rozwijali Państwo swoje umiejętności i podnosili kompetencje w zakresie nauczania zdalnego?
- 2.3. Jakie pozytywne aspekty kształcenia zdalnego Państwo dostrzegają?
 - 2.3.1. Jakie pozytywne kształcenia zdalnego zauważyli Państwo w odniesieniu do realizacji programu nauczania?
 - 2.3.2. Jakie pozytywne aspekty e-learningu lub kształcenia na odległość zauważyli Państwo w zakresie stosowania metod dydaktycznych?
 - 2.3.3. Jakie pozytywne aspekty e-learningu lub kształcenia na odległość zauważyli Państwo w podejściu studentów do nauki?
- 2.4. Jakie negatywne aspekty kształcenia zdalnego Państwo dostrzegają?
 - 2.4.1. Jakie negatywne aspekty kształcenia zdalnego zauważyli Państwo w odniesieniu do realizacji programu nauczania?
 - 2.4.2. Jakie negatywne aspekty kształcenia zdalnego zauważyli Państwo w zakresie stosowania metod dydaktycznych?
 - 2.4.3. Jakie negatywne aspekty kształcenia zdalnego zauważyli Państwo w podejściu studentów do nauki?

3. W czasie pandemii powstawały **nowe, oryginalne metody pracy i kształcenia studentów.** Jesteśmy ciekawi, jakie dobre praktyki w kształceniu na odległość Państwo dostrzegają.

- 3.1. Jakie rozwiązania zastosowane w czasie pandemii Państwo by polecili?
- 3.2. Dlaczego akurat te rozwiązania mogliby Państwo polecić?

4. Na koniec chcemy zapytać o **perspektywy e-learningu.**

- 4.1. W jakim stopniu, według Państwa, kształcenie zdalne powinno być realizowane po pandemii?
- 4.2. Jakie dostrzegają Państwo korzyści związane z kontynuowaniem nauczania na odległość?
- 4.3. W jakim stopniu, według Państwa, należy realizować kształcenie zdalne po pandemii?
- 4.4. Jakie dostrzegają Państwo korzyści z dalszego realizowania kształcenia zdalnego po pandemii?

Dziękujemy za udział w spotkaniu. Jeżeli są jakieś kwestie, których nie poruszyliśmy, a które wydają się istotne, prosimy o podzielenie się opiniami i przemyśleniami.

Scenariusz IDI – dyrektorzy kierunków

SCENARIUSZ INDYWIDUALNEGO WYWIADU POGŁĘBIONEGO ORGANIZATORZY PROCESU DYDAKTYCZNEGO

INSTRUKCJA DLA ANKIETERA

1. Dopuszczalna jest realizacja wywiadu w formie dyskusji w czasie spotkania bezpośredniego lub z wykorzystaniem platformy internetowej np. MS Teams, Zoom itp.
2. Osoba biorące udział w badaniu musi mieć możliwość swobodnego wejścia w interakcję z prowadzącym.
3. Narzędziem służącym realizacji badania jest *lista dyspozycji do wywiadu swobodnego*. Jest to narzędzie umożliwiające gromadzenie materiału jakościowego tj. rozbudowanych odpowiedzi dotyczących poruszanych kwestii.
4. Spotkanie musi być nagrywane (optymalnie zapis audio wideo; minimalnie zapis audio).
 - a. Należy poinformować respondenta o konieczności nagrywania wywiadu i jednocześnie zapewnić o poufności gromadzonego materiału oraz zachowaniu pełnej tajemnicy badawczej, jakiej podlega realizowane przedsięwzięcie.
5. Wywiad prowadzony jest przez ankietera posiadającego wiedzę o specyfice projektu badawczego, doskonale obeznanego z narzędziem (*lista dyspozycji do wywiadu swobodnego*).
 - a. Rola ankietera polega na inspirowaniu rozmowy (wywiadu) i kierowaniu nią zgodnie z wytycznymi umieszczonymi w narzędziu (*lista dyspozycji do wywiadu swobodnego*). Należy zadbać o zogniskowanie rozmowy wokół zagadnień ujętych w narzędziu.
 - b. Przed rozpoczęciem wywiadu należy poinformować respondenta o założeniach i celu realizacji projektu badawczego oraz przebiegu badania (można odczytać preambułę umieszczoną w narzędziu (*lista dyspozycji do wywiadu swobodnego*) lub własnymi słowami przekazać podstawowe informacje).
 - c. Należy unikać sytuacji, kiedy wypowiedzi formułowane przez respondenta są zdawkowymi odpowiedziami na pytania zadawane przez ankietera.
 - d. Ankieter nie może narzucać respondentowi własnych sądów opinii i przekonań – należy zadbać o neutralność prowadzenia dyskusji.
 - e. Ankieter powinien zadbać o płynność rozmowy – kolejne poruszane wątki powinny płynnie łączyć się ze sobą.
 - f. Należy zadbać o poruszenie wszystkich zagadnień ujętych w scenariuszu.
 - g. Kolejność poruszanych wątków nie musi pokrywać się z kolejnością zagadnień umieszczonych w narzędziu (*lista dyspozycji do wywiadu swobodnego*). Pierwszorzędne znaczenie w ustalaniu kolejności diskutowanych zagadnień ma naturalna dynamika wywiadu.
6. Należy zgromadzić dane osobowe respondenta zgodnie z wytycznymi ujętymi w narzędziu (*lista dyspozycji do wywiadu swobodnego*).
7. W razie wątpliwości i pytań dotyczących badania ze strony respondenta należy umożliwić mu kontakt z koordynatorem badania.

WSTĘP

Dziękuję za zgodę na udział w wywiadzie na temat kształcenia zdalnego na uniwersytecie. Badania adresowane są do pracowników reprezentujących nauki humanistyczne i prowadzone są równoległe w pięciu krajach: Czechach, Włoszech, Litwie, Polsce i Słowacji. Badania realizowane są w ramach projektu „E-LEARNING PROSPECTS FOR HUMANITIES – ELEPHANT”, współfinansowanego z programu ERASMUS+.

Nasza rozmowa potrwa około 45–60 minut. Zadam Pani/Panu kilka pytań dotyczących wiedzy i doświadczenia w nadzorowaniu kształcenia zdalnego. Proszę o szczerze i otwarte wypowiedzi.

Zgodnie z metodologią IDI, wywiad zostanie nagrany, zapewniamy jednak całkowitą poufność badania. Pani/Pana imię i nazwisko nie zostaną ujawnione osobom postronnym. Cytaty ze stwierdzeń użyte w raporcie badań nie będą podpisane.

SCENARIUSZ

Pierwszym krokiem jest zebranie danych osobowych respondenta:

- płeć;
- wiek;
- zawód;
- doświadczenie w kształceniu;
- wykształcenie (specyfika).

Dane te można zebrać, zadając pytania i nagrywając odpowiedzi w ramach wywiadu.

1. Na początek chciał(a)bym porozmawiać o tym, **jak e-learning funkcjonował na Pani/Pana uczelni przed pandemią.**
 - 1.1. Czy przed pandemią na Pana/Pan uczelni funkcjonowała strategia dotycząca e-learningu?
 - 1.2. W jakim zakresie kształcenie zdalne było wykorzystywane na Pana(i) uczelni przed pandemią?
 - 1.3. Jakie miejsce w procesie kształcenia zajmował e-learning przed pandemią? Czy przed pandemią e-learning mógł być uważany za „prawdziwą” formę edukacji? A może było to tylko coś dodatkowego, fakultatywnego lub słabej jakości?
 - 1.4. Jakie były powody/motywacje prowadzenia kształcenia zdalnego przed pandemią?
 - 1.5. Czy przed pandemią nauczyciele akademicy mieli możliwość kształcenia się w obszarze e-learningu?
 - 1.6. Jakie doświadczenia w zakresie e-learningu mieli przed pandemią nauczyciele akademicy w Pana/Pani uczelni?
 - 1.7. Jakie doświadczenia w zakresie e-learningu mieli przed pandemią studenci w Pana/Pani uczelni?
 2. Teraz chciał(a)bym zadać kilka pytań **dotyczących e-learningu i nauczania zdalnego w czasie pandemii COVID-19.**
 - 2.1. Jaka jest Pani/Pana opinia na temat przepisów regulujących wdrażanie nauczania zdalnego (zarówno na poziomie państwowym, jak i uniwersyteckim)?
 - 2.2. Na ile narzędzia wykorzystywane do zdalnego kształcenia na Pani/Pana uczelni są dla Pani/Pana efektywne, przydatne?
 - 2.3. Jak ocenił(a)by Pani/Pan zaangażowanie pracowników uczelni we wdrażanie e-learningu?
 - 2.4. Jak można ocenić stopień zaangażowania i stosunek do różnych form kształcenia na odległość?
 - 2.5. Czy wdrożenie e-learningu zmieniło procedury regulujące proces dydaktyczny?
 - 2.6. Czy uważa Pani/Pan, że spowodowało ono wzrost biurokracji? Jeśli tak, to dlaczego?
 - 2.7. Czy uważa Pani/Pan, że wydłużyło ono niektóre procesy? Jeśli tak, to dlaczego?
 - 2.8. Jakie problemy napotyka Pani/Pan, analizując efekty kształcenia na odległość?
 - 2.9. Czy zauważył(a) Pani/Pan zmiany w wynikach osiągniętych przez studentów spowodowane przejściem na kształcenie zdalne? Jeśli tak, to jakie?
 - 2.10. Czy zauważył(a) Pani/Pan jakieś zmiany w sposobie prowadzenia wykładów przez nauczycieli akademickich, spowodowane przejściem na kształcenie zdalne? Jeśli tak, to jakie?
 - 2.11. W jaki sposób wspierani są na Pani/Pana uczelni nauczyciele akademicy i studenci w realizacji kształcenia na odległość?
 - 2.12. Czy ma Pani/Pan jakieś szczególne potrzeby związane z kształceniem zdalnym?
 - 2.13. Z jakimi wyzwaniem musieli się zmierzyć nauczyciele akademicy w związku z realizacją zajęć zdalnych?
 - 2.14. Jakie problemy związane z oceną wyników osiągniętych w ramach kształcenia zdalnego Pan(i) dostrzeg(a)?
 - 2.15. W jaki sposób nauczyciele akademicy podnoszą swoje kwalifikacje i umiejętności w kształceniu na odległość?
 - 2.16. Jakie pozytywne dla nauczycieli akademickich aspekty kształcenia na odległość Pan(i) dostrzega?
 - 2.17. Jakie negatywne dla nauczycieli akademickich aspekty kształcenia na odległość Pan(i) dostrzega?
 - 2.18. Jakie pozytywne dla studentów aspekty kształcenia na odległość Pan(i) dostrzega?
 - 2.19. Jakie negatywne dla studentów aspekty kształcenia na odległość Pan(i) dostrzega?
 - 2.20. W jaki sposób kształcenie zdalne zmieniło nastawienie studentów do nauki?
 - 2.21. Jakie potrzeby studentów zauważył(a) Pani/Pan podczas kształcenia na odległość i jakie potrzeby Pani/Pan respektuje?
 3. W czasie pandemii powstały **nowe, oryginalne metody pracy i kształcenia studentów.** Jestem ciekaw(a), jakie dobre praktyki w kształceniu na odległość Pani/Pan dostrzega.
 - 3.1. Jakie polecił(a)by Pani/Pan rozwiązania wdrożone podczas pandemii?
 - 3.2. Dlaczego by je Pani/Pan polecał(a)?
 4. Na koniec chciał(a)bym zapytać o *perspektywy e-learningu.*
 - 4.1. Z dydaktycznego punktu widzenia, w jakim stopniu wdrożył(a)by Pani/Pan kształcenie zdalne do procesu nauczania po pandemii?
 - 4.2. Z punktu widzenia nauczyciela akademickiego, w jakim stopniu wdrożył(a)by Pani/Pan kształcenie zdalne do procesu nauczania po pandemii?
 - 4.3. W jakim zakresie, zdaniem Pani/Pana studentów, kształcenie zdalne powinno być wdrażane w proces nauczania nawet po pandemii?
 - 4.4. Czy mają już Pani/Pan wizję wdrożenia kształcenia zdalnego do procesu nauczania po pandemii? Jeśli tak, proszę spróbować określić, jakich metod by Pan/Pani użył(a).
- Dziękuję za udział w rozmowie. Jeśli są jakieś kwestie, których nie podnieśliśmy, a które wydają się Pani/Panu istotne, może je Pani/Pan teraz zasygnalizować.

Scenariusz IDI – eksperci

SCENARIUSZ INDYWIDUALNEGO WYWIADU POGŁĘBIONEGO EKSPERCI

INSTRUKCJA DLA ANKIETERA

1. Dopuszczalna jest realizacja wywiadu w formie dyskusji w czasie spotkania bezpośredniego lub z wykorzystaniem platformy internetowej np. MS Teams, Zoom itp.
2. Osoba biorące udział w badaniu musi mieć możliwość swobodnego wejścia w interakcję z prowadzącym.
3. Narzędziem służącym realizacji badania jest *lista dyspozycji do wywiadu swobodnego*. Jest to narzędzie umożliwiające gromadzenie materiału jakościowego tj. rozbudowanych odpowiedzi dotyczących poruszanych kwestii.
4. Spotkanie musi być nagrywane (optymalnie zapis audio wideo; minimalnie zapis audio).
 - a. Należy poinformować respondenta o konieczności nagrywania wywiadu i jednocześnie zapewnić o poufności gromadzonego materiału oraz zachowaniu pełnej tajemnicy badawczej, jakiej podlega realizowane przedsięwzięcie.
5. Wywiad prowadzony jest przez ankietera posiadającego wiedzę o specyfice projektu badawczego, doskonale obeznanego z narzędziem (*lista dyspozycji do wywiadu swobodnego*).
 - a. Rola ankietera polega na inspirowaniu rozmowy (wywiadu) i kierowaniu nią zgodnie z wytycznymi umieszczonymi w narzędziu (*lista dyspozycji do wywiadu swobodnego*). Należy zadbać o zogniskowanie rozmowy wokół zagadnień ujętych w narzędziu.
 - b. Przed rozpoczęciem wywiadu należy poinformować respondenta o założeniach i celu realizacji projektu badawczego oraz przebiegu badania (można odczytać preambułę umieszczoną w narzędziu (*lista dyspozycji do wywiadu swobodnego*) lub własnymi słowami przekazać podstawowe informacje).
 - c. Należy unikać sytuacji, kiedy wypowiedzi formułowane przez respondenta są zdawkowymi odpowiedziami na pytania zadawane przez ankietera.
 - d. Ankieter nie może narzucać respondentowi własnych sądów opinii i przekonań – należy zadbać o neutralność prowadzenia dyskusji.
 - e. Ankieter powinien zadbać o płynność rozmowy – kolejne poruszane wątki powinny płynnie łączyć się ze sobą.
 - f. Należy zadbać o poruszenie wszystkich zagadnień ujętych w scenariuszu.
 - g. Kolejność poruszanych wątków nie musi pokrywać się z kolejnością zagadnień umieszczonych w narzędziu (*lista dyspozycji do wywiadu swobodnego*). Pierwszorzędne znaczenie w ustalaniu kolejności diskutowanych zagadnień ma naturalna dynamika wywiadu.
6. Należy zgromadzić dane osobowe respondenta zgodnie z wytycznymi ujętymi w narzędziu (*lista dyspozycji do wywiadu swobodnego*).
7. W razie wątpliwości i pytań dotyczących badania ze strony respondenta należy umożliwić mu kontakt z koordynatorem badania.

WSTĘP

Dziękuję za zgodę na udział w wywiadzie na temat kształcenia zdalnego na uniwersytecie. Badania adresowane są do pracowników reprezentujących nauki humanistyczne i prowadzone są równolegle w pięciu krajach: Czechach, Włoszech, Litwie, Polsce i Słowacji. Badania realizowane są w ramach projektu „E-LEARNING PROSPECTS FOR HUMANITIES – ELEPHANT”, współfinansowanego z programu ERASMUS+.

Nasza rozmowa potrwa około 45–60 minut. Zadam Pani/Panu kilka pytań dotyczących Pana/Pani wiedzy eksperckiej i doświadczenia związanego z kształceniem zdalnym. Proszę o szczerą i otwartą wypowiedź.

Zgodnie z metodologią IDI, wywiad zostanie nagrany, zapewniamy jednak całkowitą poufność badania. Pani/Pana imię i nazwisko nie zostaną ujawnione osobom postronnym. Cytaty ze stwierdzeń użyte w raporcie badań nie będą podpisane.

SCENARIUSZ

Pierwszym krokiem jest zebranie danych osobowych respondenta:

- płeć;
- wiek;
- zawód;
- doświadczenie w kształceniu;
- wykształcenie (dokładne dane).

Dane te można zebrać, zadając pytania i nagrywając odpowiedzi w ramach wywiadu.

1. Jak Pana/Pani zdaniem powinien wyglądać idealny model kształcenia zdalnego?
 - 1.1. Jakie elementy powinien zawierać?
 - 1.2. Jak powinno być realizowane kształcenie zdalne?
 - 1.3. Jakie wymagania, zgodnie z Pana/Pani wizją, powinno się stawiać nauczycielom, a jakie studentom w kształceniu zdalnym?
 - 1.4. W jakiej relacji do kształcenia tradycyjnego powinno pozostawać kształcenie zdalne zgodnie z Pana/Pani koncepcją?

<p>2. Jakie czynniki, Pana/Pani zdaniem, wpływają na skuteczność kształcenia zdalnego?</p> <p>2.1. W jakich obszarach kształcenie zdalne ma przewagę nad kształceniem w bezpośrednim kontakcie?</p> <p>2.2. W jakich sytuacjach kształcenie zdalne szczególnie się sprawdza?</p> <p>2.3. Jakie cechy kształcenia zdalnego decydują o jego skuteczności?</p> <p>2.4. Co ogranicza skuteczność kształcenia zdalnego?</p>
<p>3. Jakie metody, techniki i narzędzia wykorzystywane w kształceniu zdalnym uważa Pan/Pani za szczególnie przydatne i ważne?</p> <p>3.1. Dlaczego akurat te uważa Pan/Pani za ważne i przydatne?</p> <p>3.2. Które z nich w przyszłości będą zyskiwały na znaczeniu?</p>
<p>4. Jakie kluczowe umiejętności umożliwiają dziś skuteczną zdalną edukację? Jakie umiejętności będą konieczne/niezbędne w przyszłości?</p> <p>4.1. Jakimi umiejętnościami i kompetencjami powinien wykazywać się nauczyciel, realizujący nauczanie zdalne?</p> <p>4.1.1. Jakie szczególnie umiejętności i kompetencje technologiczne powinien posiadać?</p> <p>4.1.2. Jakie przygotowanie metodyczne powinien posiadać?</p> <p>4.1.3. Jakie umiejętności miękkie powinien posiadać?</p> <p>4.1.4. Jakie przygotowanie merytoryczne powinien posiadać?</p> <p>4.2. Jakie umiejętności i kompetencje powinien posiadać uczeń/student uczestniczący w kształceniu zdalnym?</p> <p>4.2.1. Jakie umiejętności i kompetencje technologiczne powinien posiadać?</p> <p>4.2.2. Jakie umiejętności miękkie powinien posiadać?</p> <p>4.3. Kto powinien być odpowiedzialny za kształtowanie umiejętności nauczycieli i uczniów (studentów) przygotowujących ich do udziału w procesie kształcenia zdalnego?</p>
<p>5. Jakie problemy/wyzwania związane z zapewnieniem jakości kształcenia zdalnego Pan/Pani dostrzega?</p> <p>5.1. Czego dotyczą obserwowane przez Pana/Panią problemy?</p> <p>5.2. Z czego one wynikają?</p> <p>5.3. Jak, Pana/Pani zdaniem, można im przeciwdziałać?</p>
<p>6. Jakie, w Pana/Pani opinii, najważniejsze wyzwania wiązały się z przejściem z kształcenia w formie bezpośredniej na zdalną?</p> <p>6.1. Które z nich były najtrudniejsze do przezwyciężenia? Co wpływało na ich uporczywość?</p> <p>6.2. Które z nich pojawiały się najczęściej? Z jakich powodów?</p> <p>6.3. Które z nich udało się przezwyciężyć? W jaki sposób?</p> <p>6.4. Które z nich pozostały nierozwiązane?</p>
<p>7. Jakie trzy kluczowe wyzwania dla kształcenia zdalnego dziś mógłby/mogłaby Pan/Pani wskazać?</p> <p>7.1. Dlaczego uważa je Pan/Pani za najważniejsze?</p> <p>7.2. W jaki sposób można im skutecznie sprostać?</p>
<p>8. Jakie przykłady proaktywnych rozwiązań w kształceniu zdalnym, które przyniosły najwięcej korzyści studentom mógłby/mogłaby Pan/Pani wskazać?</p> <p>8.1. W jakich okolicznościach te rozwiązania zostały wdrożone?</p> <p>8.2. Co wpłynęło na ich efektywność?</p> <p>8.3. Co zyskali studenci dzięki tym rozwiązaniom?</p>
<p>Dziękuję za udział w rozmowie. Jeśli są jakieś kwestie, które nie zostały podjęte, a które wydają się Pani/Panu istotne, może je Pani/Pan teraz zasignalizować.</p>



Współfinansowany
w ramach programu
Unii Europejskiej Erasmus+

Publikacja powstała w ramach projektu
„E-learning prospects for humanities”
(2020-1-PL01-KA203-081599)

ISBN: 978-83-63268-70-1