

e-mentor

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

2020, nr 5 (87)



Romaniuk, M. W., Łukasiewicz-Wieleba, J. i Kohut, S. (2020). Nauczyciele akademicy wobec kryzysowej edukacji zdalnej. *e-mentor*, 5(87), 15–26. <https://doi.org/10.15219/em87.1489>



Miłosz
Wawrzyniec
Romaniuk



Joanna
Łukasiewicz-
Wieleba



Svitlana
Kohut

Nauczyciele akademicy wobec kryzysowej edukacji zdalnej

Academic teachers in the face of crisis remote education

Abstract


Remote education implemented in times of crisis, introduced suddenly, without prior preparation of academic teachers and universities, was a new and often challenging experience for all lecturers. The need to use own equipment, home internet access and the lack of time to prepare the classes adequately to the technical and content-related requirements of remote didactics made the quality of education depend on the competence and creativity of individual lecturers. The teaching process was also hindered by the lack of readiness of students to start learning remotely. The experience of remote learning, which came about due to the crisis, led to academic university teachers' participation in a mode of teaching that had previously only accounted for a small percentage of the didactic activity of the universities. In this article, the presented analyses aimed to learn about and compare the experiences related to crisis remote education gained by academic teachers from two universities, Polish and Ukrainian.


Keywords: crisis remote education, e-learning, academic teachers, preparedness to online teaching, COVID-19

Wprowadzenie

Prognozując rozwój edukacji zdalnej na uczelniach, w 2010 roku twierdzono, że w ciągu 5–10 lat wszyscy studenci zetkną się z jakąś formą nauki online, która w pełni zintegruje się z tradycyjną, przyczyniając się do poprawy jakości edukacji (Sener, 2010). W 2015 roku badacze uznali, że nauczanie online jest już nie tyle trendem, ile głównym nurtem edukacji (Kentnor, 2015), przy zauważalnej tendencji do stałego wzrostu jego udziału w procesie nauczania (Bao, 2020). Wypracowane rozwiązania implementowano także na gruncie polskich uczelni (Maleńczyk i Gładysz, 2019; Romaniuk, 2015b). Powstawały komórki, które zajmowały się realizacją e-learningu (akademickie jednostki e-learningowe). Zakres ich oddziaływań, jak też sposób finansowania, były regulowane postanowieniami wewnętrznymi każdej szkoły wyższej (Maleńczyk i in., 2019).

Edukacja zdalna jest uznawana za ważny element wzmacniania jakości kształcenia oraz za sposób na zwiększenie dostępności do edukacji osób wykluczonych z edukacji tradycyjnej (Sener, 2010). Jej główną zaletą jest elastyczność dotycząca czasu i miejsca uczenia się, dzięki czemu możliwe staje się łączenie tego procesu z innymi obowiązkami: zawodowymi i rodzinnymi. Skutkuje to zwiększeniem dostępności do edukacji na poziomie szkoły wyższej (Raymond, 2000). Za szanse związane z edukacją zdalną uznaje się możliwość tworzenia bardziej wydajnych i odpornych na nagłe zmiany systemów (Rogers i Sabarwal, 2020). Jakość nauki w trybie online zależy w głównej mierze od jakości oferowanych zajęć, która z kolei uzależniona jest od kompetencji merytorycznych, dydaktycznych i informatycznych nauczycieli oraz od ich gotowości do pracy online. Bardzo duże znaczenie ma także przygotowanie technologiczne danej uczelni – platforma, rozwiązania organizacyjne i formalno-prawne pozwala-

Miłosz Wawrzyniec Romaniuk, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie,  <https://orcid.org/0000-0002-1009-8940>

Joanna Łukasiewicz-Wieleba, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie,  <https://orcid.org/0000-0003-2215-1208>

Svitlana Kohut, Ukraiński Katolicki Uniwersytet we Lwowie,  <https://orcid.org/0000-0003-1276-6188>

jące na prowadzenie efektywnych zajęć zdalnych. Przygotowanie kursów online wymaga dodatkowego czasu i wysiłku. Konieczne jest wsparcie techniczne i metodyczne dla nauczycieli akademickich ze strony uczelni, a doświadczenie związane z uczestnictwem w takich zajęciach jest praktycznie niezbędne. Należy przewidzieć różne sytuacje i reakcje studentów, które są zupełnie inne niż w sali akademickiej. W przestrzeni wirtualnej zmienia się rola nauczyciela, zaś tradycyjne metody pracy z uczniem nie muszą być równie skuteczne jak w trybie online (Alexander, 2001; Armstrong, 2000).

Kryzys związany z pandemią koronawirusa SARS-CoV-2 sprawił, że podjęte wcześniej w uczelniach kroki związane z wdrażaniem edukacji online okazały się niewystarczające. Infrastruktura komunikacyjna, którą dysponowały placówki, została przeciążona, instytucje nie posiadały wypracowanych alternatywnych form pracy ze studentami, szczególnie na kierunkach, które wymagają pracy laboratoryjnej (Marinoni i in., 2020). Uczelnie sygnalizowały, że nie są przygotowane do prowadzenia zajęć zdalnych na taką skalę, nie mają opracowanych adekwatnych kursów online, a także pozbawione są wystarczającego zaplecza technicznego (Bao, 2020). Jedynie część szkół wyższych na świecie miała już gotowe plany wdrażania edukacji zdalnej w sytuacjach kryzysowych, które powstały po gwałtownym rozprzestrzenieniu się wirusa A/H1N1 w 2009 r. (Allen i Seaman, 2010). Nagłe przejście na zdalny tryb nauczania w 2020 roku wiązało się ze zmianą zakresu pracy, obciążeniem wykładowców dodatkowymi obowiązkami związanymi nie tylko z uprawianiem nauki w nowych warunkach, lecz także dostosowaniem się do wymogów dydaktyki zdalnej. Nierzadko obciążenie to było pogłębione ograniczonym wsparciem technicznym i metodycznym ze strony uczelni. Nauczyciele stali się zarówno projektantami kursów online, jak i tutorami, korzystając przy tym z narzędzi, które nie do końca były im znane (Rapanta i in., 2020). Pojawiła się potrzeba zrozumienia, że przygotowanie zajęć online nie polega na prostym przełożeniu materiałów pisemnych na format cyfrowy, lecz wymaga innego planowania i trafnego dopasowania narzędzi technologicznych, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb studentów czy sposobów ich oceniania (Rovai i Downey, 2010), a także możliwości technologicznych uczelni oraz studentów.

Badania z innych krajów pokazują, że edukacja zdalna sprawiła nauczycielom wiele trudności. Wymieniane były między innymi: problemy z internetem, brak interakcji ze studentami, brak kompetencji w zakresie dydaktyki zdalnej, szczególne problemy w prowadzeniu zajęć praktycznych, trudności w osiąganiu efektów kształcenia i ocenianiu studentów, niska motywacja studentów. Ponadto znaczące było zwiększenie ilości czasu, który należało poświęcić na przygotowanie materiałów (Korkmaz i Toraman, 2020; Mishra i in., 2020). Mając świadomość, że kryzysowa edukacja zdalna nałożyła na nauczycieli akademickich nowe obowiązki, które realizowali bez przygotowania, podjęte zostały

badania mające przybliżyć zakres ich doświadczeń związanych z nauczaniem online w uczelni wyższej w czasach kryzysu COVID-19 (Romaniuk i Łukasiewicz-Wieleba, 2020a). W prezentowanym artykule podjęto się analizy nauczycielskiej oceny wybranych aspektów edukacji zdalnej wdrożonej w czasie kryzysu pandemii koronawirusa SARS-CoV-2 w dwóch uczelniach: polskiej i ukraińskiej. Uczelnie te jedynie w niewielkim zakresie praktykowały edukację zdalną przed okresem kryzysu.

I tak w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (APS) w formie zdalnej prowadzono dla studentów kursy z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy (BHP), elementy edukacji językowej dla wszystkich studentów oraz pojedyncze kursy dla określonych specjalności (np. elementy statystyki). Uczelnia dysponowała zapleczem technicznym niezbędnym do tego, by realizować wymienione zajęcia. W strukturach administracyjnych funkcjonował wyodrębniony Dział Informatyczno-Medialny, do którego zadań należało rozwiązywanie problemów technicznych występujących na uczelni oraz wdrażanie potrzebnych rozwiązań, również z zakresu edukacji zdalnej. W momencie wprowadzenia ograniczeń epidemiologicznych w 2020 roku przez dwa pierwsze tygodnie nauczyciele samodzielnie decydowali o sposobie realizacji zajęć dydaktycznych. Po tym okresie władze uczelni skierowały rekomendację, by prowadzić zajęcia poprzez platformę MS Teams. Przygotowano materiały (instrukcje, filmy) oraz szkolenia dla nauczycieli, jak wykorzystać rekomendowane narzędzia do realizacji ćwiczeń, warsztatów oraz wykładów a także przeprowadzania egzaminów, w tym dyplomowych. Zalecono także, by pracownicy uczelni oraz studenci korzystali z poczty elektronicznej w domenie APS lub z wewnętrznego systemu komunikacji przez system USOS. Nauczycielom akademickim pozostawiono swobodę wyboru narzędzi i sposobu prowadzenia zajęć oraz sprawdzania efektów kształcenia pod warunkiem opisanego przez siebie rozwiązania w sylabusie przedmiotu. Szybka reakcja uczelni w postaci zorganizowania szkoleń z obsługi platformy MS Teams dla wykładowców, uruchomienia pomocy technicznej oraz portalu wsparcia dydaktyki zdalnej, zorganizowania spotkań i konsultacji z zakresu nauczania zdalnego oraz stworzenia instrukcji i procedur egzaminowania to instytucjonalne działania wspierające, które zastosowano w APS (Romaniuk i Łukasiewicz-Wieleba, 2020c).

W Ukraińskim Katolickim Uniwersytecie (UKU) wykładowcy przed wybuchem pandemii zostali przeszkoleni do pracy na platformie Moodle – uczyli się tworzyć kursy e-learningowe. Było to działanie skierowane na podnoszenie kompetencji cyfrowych nauczycieli akademickich zgodnie z wymogami ministerialnymi. Zachęcano także wykładowców do włączania w ramach realizacji swoich przedmiotów elementów edukacji zdalnej (sprawozdawali te aktywności na koniec roku akademickiego), jednak nie mieli takiego obowiązku. Nauczycieli wspierało uniwersyteckie Centrum Edukacyjnych i Innowacyjnych

Nauczyciele akademicy wobec kryzysowej edukacji zdalnej

Technologii (CEIT)¹, którego pracownicy zajmowali się przygotowaniem zaplecza technicznego do edukacji zdalnej, a także prowadzili szkolenia i konsultacje.

Po wprowadzeniu lockdownu (od 16 marca 2020 r.) władze uczelni poinformowały o przejściu na zdalny tryb nauczania wraz z wskazaniem, że każdy wykładowca samodzielnie może decydować o sposobie jego realizacji w zależności od posiadanych zasobów sprzętowych oraz kompetencji cyfrowych. Tydzień później nauczyciele otrzymali opracowane przez CEIT instrukcje dotyczące etyki pracy zdalnej. Sformułowano w nich zalecenia, by pracować ze studentami w trybie synchronicznym (platforma Moodle, aplikacja Zoom), zgodnie z planem zajęć, jednak na miarę możliwości technicznych z domu. Przy tym przez cały semestr sylabusy przedmiotów pozostały bez zmian. W ciągu kolejnych tygodni CEIT zorganizowało szereg szkoleń dla nauczycieli oraz zaczęło udostępniać na swojej stronie materiały w formie instrukcji i filmów. Pojawiła się także zachęta do korzystania z aplikacji MS Teams, jednak głównie do rozwiązywania kwestii organizacyjnych i zawodowych pracowników, a nie do prowadzenia dydaktyki.

Poziom przygotowania obydwu uczelni do prowadzenia edukacji zdalnej był odpowiedni do tego, by nieliczne zajęcia lub ich fragmenty realizować online, lecz niewystarczający w sytuacji, gdy stacjonarne zajęcia zostały w całości zawieszono z powodu pandemii. Nagłe wdrożenie edukacji zdalnej dla wszystkich przedmiotów akademickich nie uwzględniało ani modyfikacji koncepcji kształcenia na kierunkach, ani kwestii finansowych czy kompetencji, ani akceptacji tego typu kształcenia i gotowości do niego nauczycieli oraz studentów. Co więcej, znaczące ograniczenie przemieszczania się w obydwu krajach spowodowało, że wykładowcy nie mogli korzystać z zaplecza technicznego swoich uczelni (komputerów, oprogramowania, łącza internetowych), lecz musieli bazować na prywatnych zasobach, które posiadali w domach.

Założenia metodologiczne

Celem badań było poznanie doświadczeń nauczycieli akademickich dwóch uczelni, polskiej i ukraińskiej, związanych z nauczaniem i uczeniem się zdalnym. Postawiono pytanie badawcze o treści: Jak nauczyciele akademicy uczelni polskiej i ukraińskiej oceniają wybrane aspekty kryzysowej edukacji zdalnej? W ramach pytań szczegółowych dociekano następujących kwestii: Jaka była samoocena ogólnych kompetencji informatycznych oraz jakie były wcześniejsze doświadczenia w pracy online badanych nauczycieli przed wdrożeniem kryzysowej edukacji zdalnej? Jakie problemy i trudności mieli badani wykładowcy i ich studenci? Jakie były dominujące

sposoby komunikowania się i pracy ze studentami? Jak badani wykładowcy ocenili postawy studentów wobec edukacji zdalnej? Jakie były największe wady i zalety edukacji zdalnej w ocenie badanych wykładowców?

Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, bazującego na technice ankietowej. Wybór metody był warunkowany pragnieniem dotarcia do jak największej liczby osób w warunkach ograniczeń dostępu osobistego do respondentów (z uwagi na obostrzenia epidemiologiczne). Aby zrealizować postawiony cel skonstruowano autorski kwestionariusz ankiety w dwóch wersjach językowych, polskiej i ukraińskiej. Kwestionariusz zawierał zarówno pytania zamknięte, jak i otwarte. Ankiety rozesłano do wszystkich nauczycieli akademickich Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (APS) oraz Ukraińskiego Katolickiego Uniwersytetu we Lwowie (UKU) w wersji elektronicznej. Udział w badaniach był dobrowolny, co skutkowało ograniczonym zaangażowaniem respondentów w wypełnienie kwestionariusza.

Badania były prowadzone od czerwca do sierpnia 2020 roku. Termin ten, zbiegający się z zakończeniem semestru, wybrano jako czas, w którym możliwe jest dokonanie pewnych podsumowań na podstawie doświadczeń nauczycieli akademickich. Dobór uczelni do badań był celowy. Obydwie szkoły wyższe kształcą studentów przede wszystkim na kierunkach w obrębie nauk społecznych (np. pedagogika, pedagogika specjalna, psychologia, socjologia w APS; psychologia, socjologia, filozofia, pedagogika społeczna, etyka w UKU). Specyfika prowadzonych zajęć była podobna (dominujące na obydwu uczelniach są wykłady oraz ćwiczenia, a także warsztaty i seminaria; nie ma zajęć laboratoryjnych)². Podobne liczebnie są także grupy studenckie – średnio 25 osób.

Wymogi dotyczące zajęć zdalnych w APS zostały opublikowane w trzecim tygodniu marca 2020. Sylabusy przedmiotów dostosowano do specyfiki kształcenia zdalnego, które oparto na zorganizowanym i systematycznym procesie komunikacji (z udzielaniem studentom etapowej informacji zwrotnej na temat ich postępów). Dokonano precyzyjnego opisu zadań ujętych w przejrzystą strukturę, opracowano i udostępniono cyfrowe materiały do pracy własnej, a także odpowiednio zaprojektowano zaliczenia i egzaminy końcowe. Zajęcia miały pozwalać studentom na systematyczną pracę. Wprowadzono także obowiązek posługiwania się służbowym adresem e-mail. Zarekomendowano używanie MS Teams, ale nie wskazano, czy zajęcia mają się odbywać synchronicznie, czy asynchronicznie.

W UKU podjęto podobne działania przy dużym wsparciu jednostki odpowiadającej za obsługę dydaktyczno-techniczną uczelni (CEIT). Jednak główne wytyczne dotyczące prowadzenia edukacji zdalnej bazowały na ogólnouczelnianym dokumencie

¹ Центр навчальних та інноваційних технологій (ЦеНІТ); ang. Center for Educational and Innovative Technologies (CEIT).

² W wyborze uwzględniono także kryterium dostępności obydwu uczelni dla autorów opracowania.

O procesie oświatowym³, który nie uległ zmianie z powodu pandemii. Dokument ten określa m.in., że każdy wykładowca ma prawo wybrać metody i formy kształcenia oraz sposób i kryteria oceniania. W ramach poszczególnych instytutów nauczyciele sami wypracowywali wewnętrzne rozwiązania w tym zakresie, adekwatnie do posiadanych możliwości technicznych i umiejętności cyfrowych.

W APS liczba studentów w grupach zajęciowych została utrzymana na poziomie nauczania tradycyjnego. Grupy ćwiczeniowe liczyły od 15 do 30 osób, a wykładowe nawet do 200. Zdalnie prowadzono wykłady, ćwiczenia, warsztaty oraz seminaria (zarówno grupowo, jak i indywidualnie).

W UKU także utrzymano dotychczasową liczebność grup studenckich, jednak realizację warsztatów w części przesunięto na okres letni i na nowy semestr, zaś w części – zrealizowano je zdalnie. Seminaria prowadzono w małych grupach lub indywidualnie. Wykłady na UKU zarówno przed, jak i w czasie kwarantanny prowadzono w grupach do 30 osób.

Opis próby⁴

W badaniu skierowanym do nauczycieli akademickich APS wzięło udział 65 osób, co stanowiło 17,8% zatrudnionych. Średnia wieku ankietowanych to 43,4 roku ($Me = 40$, $Mo = 40$). Najmłodsza ankietowana osoba miała 26 lat, a najstarsza 81. Większość ankietowanych stanowiły kobiety (51 osób, 78,5%). W większości respondenci posiadali stopień doktora (41 osób, 63,1%), stopień magistra posiadało 14 osób (21,5%), zaś stopień doktora habilitowanego – 9 osób (13,8%). Ankietę wypełniła jedna osoba (1,6%) z tytułem profesorskim.

Tabela 1

Samoocena poziomu kompetencji informatycznych nauczycieli w skali 1–5

	Ocena 1 (niski)	Ocena 2	Ocena 3	Ocena 4	Ocena 5 (wysoki)
Wykładowcy APS	1	3	21	31	9
Wykładowcy UKU	0	1	5	10	11

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2

Doświadczenia wykładowców polskich i ukraińskich dotyczące edukacji zdalnej

Rodzaj doświadczeń	Wykładowcy APS		Wykładowcy UKU	
	Liczba	Procent	Liczba	Procent
Prowadzenie szkoleń/zajęć	10	15,4	14	51,9
Uczestnictwo w szkoleniach/zajęciach	23	35,4	17	63,0
Projektowanie kursów e-learningowych	5	7,7	18	66,7
Nie miałem / nie miałam żadnych doświadczeń	33	50,8	5	18,5

Źródło: opracowanie własne.

Wśród kadry akademickiej UKU w badaniu wzięło udział 27 osób, co stanowi 11,2% zatrudnionych. Średnia wieku respondentów wyniosła 40,0 lat ($Me = 42$, $Mo = 46$). Najmłodsza osoba miała 24 lata, zaś najstarsza 55 lat. Większość ankietowanych stanowiły kobiety (21 osób, 77,8%). Stopień magistra posiadało 12 osób (44,4%), stopień doktora nauk 2 osoby (7,4%), zaś stopień kandydata nauk (doktora filozofii) – 13 osób (48,2%).

Wyniki badań

Respondenci zostali poproszeni o ocenę swoich kompetencji informatycznych na skali od 1 do 5 (tabela 1). Wykładowcy APS deklarowali je średnio na poziomie 3,68 ($Min = 1$, $Max = 5$, $Me = 4$, $Mo = 4$, $Ske = -0,504$, $K = 0,716$). Wśród kadry UKU deklaracje dotyczące poziomu kompetencji wyniosły średnio 4,15 ($Min = 2$, $Max = 5$, $Me = 4$, $Mo = 5$, $Ske = -0,690$, $K = -0,268$).

Połowa badanych z uczelni polskiej (33) i mniej niż jedna piąta z uczelni ukraińskiej (5) nie miała przed pandemią żadnych doświadczeń związanych z edukacją zdalną. Pojedynczy wykładowcy z Polski deklarowali, że do tej pory ich doświadczenia ograniczały się do zamieszczenia materiałów na platformie Moodle, nagrywania filmów, rozmów przez komunikatory czy udziału w kursach doszkalających online na zagranicznych uczelniach. Wykładowcy ukraińscy nie podali na ten temat dodatkowych informacji.

Doświadczenia nauczycieli związane z edukacją zdalną zostały zaprezentowane w tabeli 2.

W dalszej kolejności proszono o dookreślenie warunków technicznych, w których wykładowcy prowadzili zajęcia zdalne. Żaden z badanych nie

³ <https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/ucu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/01/Polozhennya-pro-osvitnij-protses.pdf>

⁴ Należy przypuszczać, że niewielki zwrot ankiet był związany przede wszystkim ze zmęczeniem wykładowców pracą przy komputerze (badania były prowadzone w okresie urlopowym nauczycieli).

Nauczyciele akademicki wobec kryzysowej edukacji zdalnej

zadeklarował, iż nie dysponuje w domu komputerem (lub urządzeniem mobilnym), co uniemożliwiłoby mu prowadzenie zajęć zdalnych. W znaczącej większości respondenci posiadali na własny użytek komputer; wszyscy mieli podłączenie do internetu, co jest niezbędnym warunkiem nauczania online (tabela 3). Przy tym, o ile w kwestii dostępu do komputera warunki badanych były porównywalne, o tyle wykładowcy ukraińscy w większym zakresie korzystali z lepszej jakości internetu (modem kablowy lub światłowod).

Pomimo dobrych warunków technicznych, znacząca część badanych zgłaszała, że w czasie prowadzenia zajęć zdalnych napotykała na trudności techniczne; najczęściej były to kwestie dotyczące internetu (tabela 4). Jedna czwarta ankietowanych z APS oraz jedna trzecia z UKU nie doświadczyła żadnych problemów. Pojedyncze osoby z APS zgłaszały, że zdarzały się sytuacje, w których wszyscy domownicy

naraz korzystali z internetu albo chcieli skorzystać z głównego komputera (ale „to dało się jakoś ustalić i się podzielić”), bywały też opóźnienia w przesyłaniu danych oraz problemy ze sprzętem studentów. Pojawiła się odpowiedź, że to „uczestnicy zajęć mieli kłopoty z internetem, transmisja rwała się, wyłączało ich, mieli kłopoty z mikrofonami, z urządzeniami, przez które się łączyli. Nie wiem czy to sprawa oprogramowania, czy łączy, ale trzeba było pilnować dyscypliny wyłączania mikrofonów i kamer”. Z kolei problemem dostrzeżonym przez wykładowców UKU, a niewskazywanym przez środowisko polskie, były przerwy w zasilaniu, które uniemożliwiały prowadzenie zajęć.

Wykładowców poproszono także o podanie, jakie problemy techniczne zgłaszali ich studenci. Również oni największe trudności mieli z łączami internetowymi (tabela 5). Pojedyncze osoby z APS zgłaszały obciążenie platform i zrywanie połączenia,

Tabela 3

Warunki techniczne do prowadzenia zajęć zdalnych (dostęp do komputera i internetu)

Warunki techniczne	Wykładowcy APS		Wykładowcy UKU	
	Liczba	Procent	Liczba	Procent
Posiadanie komputera na własny użytek	57	87,7	23	85,2
Posiadanie komputera, ale dzielenie go z innymi domownikami	10	15,4	6	22,2
Korzystanie z urządzeń mobilnych (np. smartfon, tablet)	29	44,6	10	37,0
Połączenie z internetem przez modem kablowy lub światłowod	42	64,6	26	96,3
Internet bezprzewodowy lub modem mobilny	23	35,4	5	18,5
Internet przez smartfon	16	24,6	7	25,9

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4

Problemy techniczne występujące w czasie edukacji zdalnej

Rodzaje problemów	Wykładowcy APS		Wykładowcy UKU	
	Liczba	Procent	Liczba	Procent
Połączenie z internetem	32	49,2	13	48
Dotyczące sprzętu	16	24,6	5	18,5
Dotyczące oprogramowania	12	18,5	–	–
Brak problemów	16	24,6	10	37,0
Dotyczące zasilania	–	–	2	7,4

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5

Problemy techniczne zgłaszane przez studentów występujące w czasie edukacji zdalnej

Rodzaje problemów	Studenci APS		Studenci UKU	
	Liczba	Procent	Liczba	Procent
Połączenie z internetem	52	80	23	85,1
Dotyczące sprzętu	32	49,2	9	33,3
Dotyczące oprogramowania	16	24,6	5	18,5
Brak problemów	7	10,8	4	14,8
Dotyczące zasilania	–	–	3	11,1

Źródło: opracowanie własne.

rozproszenie wynikające z konieczności pomocy rodzicom, co kolidowało z ich zajęciami, brak kamerki lub jej niską jakość, brak dostępu do komputera z powodu jego użytkowania przez innych domowników oraz problemy z głosem. Pojawiła się też odpowiedź, że studenci nie mieli żadnych problemów. Z kolei studenci z UKU zgłaszali brak własnego komputera oraz brak umiejętności posługiwania się oprogramowaniem. W ich przypadku wystąpiły także przerwy w zasilaniu.

W dalszych pytaniach kwestionariusza skupiono się na dookreśleniu dominujących sposobów pracy wykładowców (tabela 6). Wśród bardzo różnych metod i form pracy najpopularniejsze wśród wykładowców obydwu uczelni były wirtualne spotkania z grupami studentów (praca synchroniczna), co stanowiło próbę pewnego przełożenia dydaktyki tradycyjnej na zdalną. W dalszej kolejności dominowało wysyłanie linków do treści, co w większym stopniu bazowało na samodzielnej pracy studenta. Wśród wykładowców widać

zarówno tworzenie warunków do pracy studenta z materiałami (instrukcjami, autorskimi materiałami nauczycieli), jak i gotowość do indywidualnej pracy ze studentem (poprzez czat, wirtualne spotkania indywidualne, rozmowy telefoniczne). W obydwu badanych grupach najmniej popularne było nagrywanie i udostępnianie wykładów. Ponadto pojedyncze osoby z APS kontaktowały się ze studentami poprzez grupę na Facebooku, zaś w UKU jedna osoba wskazała, że jej metodą pracy jest także testowanie wiedzy studentów.

Wykładowców poproszono także o wskazanie preferowanych przez nich sposobów kontaktowania się ze studentami (tabela 7). Najczęściej nauczyciele robili to za pośrednictwem e-maila prywatnego, e-maila uczelni oraz czatu. Pojedynczy ankietowani z APS deklarowali, że komunikowali się przez Messengera, SMS-y, WhatsAppa, e-maile grupowe oraz poprzez starostów grup. Portale społecznościowe wskazały także dwie osoby z UKU.

Tabela 6*Sposoby pracy wykładowców w czasie edukacji zdalnej*

Sposoby pracy zdalnej	Wykładowcy APS		Wykładowcy UKU	
	Liczba	Procent	Liczba	Procent
Wirtualne spotkania z grupami studentów	59	90,8	25	92,6
Wirtualne spotkania indywidualne	47	72,3	16	59,3
Indywidualne rozmowy telefoniczne	27	41,5	8	29,6
Czat	42	64,6	19	70,4
Instrukcje opisujące zagadnienia/zadania wysyłane studentom	50	76,9	15	55,6
Praca indywidualna nad projektami/problemami w wyznaczonych kanałach przekazu (np. w plikach zespołu Teams)	25	38,5	11	40,7
Praca grupowa nad projektami/problemami w wyznaczonych kanałach przekazu (np. w plikach zespołu Teams)	15	23,1	8	26,9
Udostępnianie linków do ważnych treści, filmów itp.	51	78,5	23	85,2
Udostępnianie skanów, zdjęć, prezentacji autorskich materiałów	50	76,9	14	51,9
Udostępnianie skanów, zdjęć, prezentacji materiałów innych autorów	37	56,9	10	37,0
Nagrywanie wykładów i udostępnianie ich studentom	13	20,0	6	22,2

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7*Sposoby kontaktowania się wykładowców ze studentami*

Sposoby komunikowania się wykładowców ze studentami	Wykładowcy APS		Wykładowcy UKU	
	Liczba	Procent	Liczba	Procent
E-mail prywatny	53	81,5	17	70,0
E-mail uczelni	39	60,0	19	70,4
Czat (Teams, Meet, Skype itp.)	53	81,5	17	70,0
Wideokonferencje z grupą studentów	40	61,5	14	51,9
Wideokonferencje indywidualne	37	56,9	10	37,0
Rozmowy telefoniczne	25	38,5	10	37,0
Aplikacja Telegram	–	–	3	11,1

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele akademicki wobec kryzysowej edukacji zdalnej

W procesie komunikowania się i nauczania badani wykorzystywali najczęściej MS Teams w APS (było to narzędzie wskazane przez władze uczeni jako rekomendowane) oraz Zoom w UKU (rekomendowany przez tę uczelnię) (tabela 8). Pojedyncze osoby z APS, oprócz narzędzi wymienionych w tabeli 8, wskazywały także na Google Forms, Edmodo, Schoology, Slido, OneDrive, ClickMeeting, Hangouts, Padlet oraz Menti.

Najpopularniejszymi sposobami sprawdzania efektów kształcenia osiągniętych przez studentów stosowanymi przez wykładowców były prace cząstkowe (tabela 9). Pojedyncze osoby z APS deklarowały monitorowanie bieżącej aktywności studentów w pracy online oraz ich aktywności na zajęciach, zadawanie zadań w Teams po każdym bloku tematycznym, zlecenie wykonania projektów oraz pisanie indywidualnych komentarzy przez studentów w Google Forms po każdym wykładzie. Jedna osoba z UKU wykorzystywała także prezentacje projektów.

Istotnym elementem badań była ocena zaangażowania i samodzielności studentów (tabela 10). Wykładowcy APS ocenili średni stopień zaangażowania studentów w edukację zdalną na 3,66 (w skali od 1 do 5, $Me = 4$, $Mo = 4$, $Ske = -0,356$, $K = 1,047$), a średnią samodzielność studentów na 3,68 (w skali od 1 do 5, $Me = 4$, $Mo = 4$, $Ske = -0,578$, $K = 0,635$). Wykładowcy UKU ocenili zaangażowanie swoich studentów trochę wyżej ($M = 3,85$, w skali od 1 do 5, $Me = 4$, $Mo = 4$, $Ske = -0,356$, $K = -0,565$), zaś ich samodzielność nieznacznie niżej ($M = 3,67$, w skali od 1 do 5, $Me = 4$, $Mo = 4$, $Ske = -0,937$, $K = 1,170$).

W dalszej kolejności wykładowcy, porównując wspólne elementy edukacji zdalnej i tradycyjnej, oceniali zaangażowanie studentów, aktywność, kontakt studenta z wykładowcą, systematyczność pracy, terminowość wykonywania zadań oraz jakość wykonywanych zadań i deklarowali, czy według nich dany element był bardziej widoczny w edukacji tradycyjnej, w edukacji zdalnej czy tak samo widoczny,

Tabela 8

Narzędzia wykorzystywane do pracy wykładowców ze studentami

Narzędzia do komunikacji i edukacji zdalnej	Wykładowcy APS		Wykładowcy UKU	
	Liczba	Procent	Liczba	Procent
Teams	60	92,3	6	22,2
Zoom	21	32,3	27	100
Meet	1	1,5	9	33,3
Skype	1	1,5	3	11,1
Facebook Messenger	1	1,5	2	7,41

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 9

Sprawdzanie efektów kształcenia w trybie zdalnym

Sposoby sprawdzania efektów kształcenia	Wykładowcy APS		Wykładowcy UKU	
	Liczba	Procent	Liczba	Procent
Prace cząstkowe	50	76,9	19	70,4
Egzamin pisemny online	27	41,5	17	63,0
Egzamin ustny online	14	21,5	9	33,3
Końcowa praca zaliczeniowa	45	69,2	11	40,7

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 10

Ocena zaangażowania i samodzielności studentów

	Ocena 1 (niska)	Ocena 2	Ocena 3	Ocena 4	Ocena 5 (wysoka)
Zaangażowanie studentów					
Wykładowcy APS	1	1	25	30	8
Wykładowcy UKU	0	2	7	11	7
Samodzielność studentów					
Wykładowcy APS	1	4	19	32	9
Wykładowcy UKU	1	2	6	14	4

Źródło: opracowanie własne.

niezależnie od sposobu prowadzenia zajęć (tabela 11). Zaangażowanie studentów zostało ocenione przeciętnie ($M = 3,02$, $Me = 3$, $Mo = 4$, $Ske = -0,713$, $K = -0,925$), podobnie jak ich aktywność ($M = 2,92$, $Me = 3$, $Mo = 4$, $Ske = -0,659$, $K = -1,068$) i kontakt z wykładowcą ($M = 3,08$, $Me = 3$, $Mo = 4$, $Ske = -0,743$, $K = -0,624$), chociaż rozkłady odpowiedzi były platykurtyczne. Również systematyczność pracy ($M = 3,26$, $Me = 3$, $Mo = 3$, $Ske = -0,787$, $K = 1,247$), terminowość wykonywania zadań ($M = 3,48$, $Me = 4$, $Mo = 4$, $Ske = -1$, $K = 2,944$) oraz jakość wykonywanych zadań zostały ocenione przeciętnie ($M = 3,29$, $Me = 3$, $Mo = 3$, $Ske = -0,606$, $K = 1,942$), lecz w tym przypadku rozkłady odpowiedzi były leptokurtyczne. Zdaniem wykładowców z UKU zaangażowanie studentów było nieznacznie większe w przypadku edukacji tradycyjnej ($M = 2,19$, $Me = 2$, $Mo = 2$, $Ske = 1,198$, $K = 2,383$), podobnie jak aktywność ($M = 2,41$, $Me = 2$, $Mo = 2$, $Ske = 0,145$, $K = -0,840$) i kontakt z wykładowcą ($M = 2,48$, $Me = 2$, $Mo = 1$, $Ske = 0,560$, $K = -0,741$). Systematyczność pracy ($M = 2,70$, $Me = 3$, $Mo = 3$, $Ske = -0,361$, $K = -0,777$), terminowość ($M = 2,85$, $Me = 3$, $Mo = 3$, $Ske = -0,268$, $K = 0,545$) i jakość zadań ($M = 2,78$, $Me = 3$, $Mo = 3$, $Ske = -0,534$, $K = 0,292$) okazały się nieznacznie lepsze w przypadku edukacji zdalnej.

W ostatnich pytaniach dociekano, jakie największe możliwości (zalety) oraz trudności (wady) w edukacji

zdalnej dostrzegli wykładowcy. Były to pytania otwarte, na które odpowiedzi opisano poniżej.

Wykładowcy APS poproszeni o wymienienie zalet nauczania zdalnego najczęściej wskazywali, że to lepszy, bardziej zindywidualizowany, szybszy i sprawniejszy sposób kontaktu ze studentami (10 osób, 15%). Nauczanie zdalne to duża oszczędność czasu, praca w domu w komfortowych warunkach, możliwość łatwego przekazywania natychmiastowo dostępnych materiałów oraz promowanie samodzielności pracy (9 osób, 14%). Nauczanie zdalne pozwalało osiągnąć stuprocentową frekwencję na zajęciach oraz zaangażować studentów w pracę (8 osób, 12%). Wykładowcy docenili także możliwość pracy asynchronicznej oraz to, że nauka i praca zdalna podnosiła kompetencje informatyczne zarówno studentów, jak i ich własne (5 osób, 8%). Zaletą był brak konieczności dojazdu do pracy i oszczędność czasu z tego wynikająca, wygoda i elastyczność pracy, a także możliwość łatwego korzystania z materiałów na własnym komputerze (4 osoby, 6%). Wykładowcy docenili kwestię bezpieczeństwa w trakcie pandemii oraz to, że nie musieli pełnić dyżurów na uczelni, na które przeważnie nikt nie przychodził (3 osoby, 5%). Część badanych nie dostrzegła żadnych zalet nauczania zdalnego (6 osób, 9%). Dla pojedynczych osób nauczanie zdalne to była wymuszona konieczność, ale także brak obowiązku ubierania się w odpowiedni sposób czy nakładania makijażu. Dostrzegano także oszczędność finansową dla

Tabela 11

Ocena wybranych aspektów pracy studentów w edukacji tradycyjnej i zdalnej

	Zdecydowanie większe/lepsze podczas edukacji tradycyjnej	Większe/lepsze podczas edukacji tradycyjnej	Takie samo podczas edukacji tradycyjnej i zdalnej	Większe/lepsze podczas edukacji zdalnej	Zdecydowanie większe/lepsze podczas edukacji zdalnej
Zaangażowanie studentów					
Wykładowcy APS	16	0	18	29	2
Wykładowcy UKU	5	15	5	1	1
Aktywność studentów					
Wykładowcy APS	17	0	20	27	1
Wykładowcy UKU	5	10	8	4	0
Kontakt studentów z wykładowcą					
Wykładowcy APS	14	0	21	27	3
Wykładowcy UKU	8	7	6	3	3
Systematyczność pracy studentów					
Wykładowcy APS	6	0	34	21	4
Wykładowcy UKU	4	6	11	6	0
Terminowość wykonywania przez studentów zadań					
Wykładowcy APS	2	0	30	31	2
Wykładowcy UKU	3	4	15	4	1
Jakość wykonywanych przez studentów zadań					
Wykładowcy APS	4	0	38	19	4
Wykładowcy UKU	2	6	15	4	0

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele akademicy wobec kryzysowej edukacji zdalnej

wykładowców i studentów, ale również oszczędność „środowiska naturalnego, lokalową dla pracodawcy, mniejsze zużycie budynków i infrastruktury, oszczędność powierzchni, światła, prądu, wody”. Wykładowcy mogli zlecać zadania do wykonania różnym grupom jednocześnie oraz w prosty sposób prezentować dodatkowe materiały w czasie poza zajęciami. Podkreślano większą „możliwość wypowiedzi dla wszystkich, bez bezpośredniej oceny współuczestników”. Nauczanie zdalne zostało ocenione jako optymalizujące wykorzystanie czasu przeznaczanego na pracę. Wykładowcy mogli być codziennie dostępni dla studentów oraz podejmować się nauczania indywidualnego (tutoringu), które lepiej wychodzi im zdalnie. Wskazywano wyższą terminowość wykonywania zadań, gdyż studenci nie mieli możliwości bezpośredniego wpływu na wykładowcę. W wypowiedziach wykładowców dotyczących zalet nauczania zdalnego pojawiały się także: wygoda w prezentowaniu materiału i brak konieczności podłączania rzutnika, uporządkowanie, przejrzystość, możliwość łatwego dokumentowania pracy, jej zindywidualizowanie oraz możliwość kontaktu z każdym studentem indywidualnie.

Dla nauczycieli UKU najważniejsze zalety nauczania zdalnego to oszczędność czasu (8 osób, 30%), dobra organizacja zajęć, możliwość dostosowania terminów uczenia się (7 osób, 26%) oraz zachowanie bezpieczeństwa w pandemii (7 osób, 26%). W mniejszym stopniu zwracali uwagę na mobilność (5 osób, 19%), przejrzystość struktury zajęć (4 osoby, 15%) oraz różnorodność metod (3 osoby, 11,1%). Po dwie osoby (7,4%) doceniły wygodę, efektywność, niskie koszty, dostęp do różnorodnych zasobów, możliwość realizacji zajęć nawet podczas choroby. Pojedyncze osoby wymieniły: różnorodność interakcji, możliwość eksperymentowania, dotrzymywanie terminów, zmniejszenie stresu, brak spóźnień studentów, ich większą samodzielność i możliwość pogłębionej pracy w jakimś zakresie.

Wykładowcy APS wśród wad nauczania zdalnego najczęściej wymieniali: brak bezpośredniego kontaktu ze studentami i ich fizycznej obecności (28 osób, 43%), brak współpracy, integracji, interakcji, zdrowej rywalizacji, nieobecność dyskusji, ograniczony kontakt i anonimowość (18 osób, 28%) oraz pasywność i małe zaangażowanie studentów, niechęć do używania kamer, problemy w kontrolowaniu faktycznej obecności na zajęciach (14 osób, 22%). Sporą wadą były problemy techniczne i brak wsparcia ze strony uczelni, a także konieczność poświęcenia większej ilości czasu na przygotowanie materiałów, przeformułowanie zadań oraz prowadzenie korespondencji (11 osób, 17%). Wykładowcy obawiali się o samodzielność pracy studentów, gdyż nie mieli możliwości jej sprawdzenia, szczególnie w trakcie kolokwium czy egzaminów, oraz o to, że nie wszystkim dało się przekazać na odległość, jak w przypadku aktywnych form zajęć, wykorzystujących przestrzeń czy inne zasoby (6 osób, 9%). Zauważalne były dysproporcje w kompetencjach informatycznych oraz w dostępie do sprzętu, które wystąpiły zarówno u studentów, jak i wykładowców. Nauczyciele akademicy narzekali na konieczność używania prywatnego

sprzętu, często mało wydajnego lub przestarzałego oraz brak wsparcia finansowego i technicznego ze strony uczelni. Wskazywano też na mniejszą efektywność kształcenia, niższą motywację do pracy i większe zmęczenie takim procesem (5 osób, 8%). Wykładowcy mieli poczucie braku kontroli nad procesem uczenia się studentów oraz braku możliwości rzetelnego sprawdzenia ich wiedzy (4 osoby, 6%). Sama praca przed komputerem okazała się męcząca i niosąca konsekwencje zdrowotne. Niektórzy studenci byli obecni na zajęciach tylko pozornie, czyli logowali się, ale ani nie włączali kamer, ani nie przebywali przy komputerze (3 osoby, 5%). Pojedynczy wykładowcy wskazywali takie wady nauczania zdalnego, jak trudniejsza diagnoza problemów i potrzeb studentów, brak kontroli liczebności grupy, brak możliwości nawiązania pozaformalnego kontaktu ze studentami oraz to, że nie było widać komunikatów pozawerbalnych i trudno było w prowadzić ożywioną dyskusję. Wykładowcy wskazywali na potrzeby interpersonalne studentów dotyczące kontaktów na żywo. Studenci w „pierwszej fazie izolacji nie umieli się zupełnie odnaleźć, nie potrafili usiąść i skupić się na nauce”. Wykładowcy martwili się brakiem kontaktu. Pisali: „Nie widzę studentów, ich reakcji, nie wiem nic o ich samopoczuciu. Zawężają się kanały komunikacji, która staje się monotonna, co w konsekwencji osłabia percepcję”. Pojawiały się głosy dotyczące oczekiwań ze strony uczelni, że wykładowcy będą używali prywatnego sprzętu do pracy i nauczania, ale nie otrzymają wsparcia technicznego ani ekwiwalentu finansowego. Niektórzy studenci nie mieli dostępu do komputera wystarczającej jakości, aby móc na równych prawach z innymi uczestniczyć w procesie zdalnego kształcenia. Kolejnym problemem były warunki domowe, tak studentów, jak i wykładowców, które utrudniały lub nawet uniemożliwiały skupienie na nauce i pracy. Wykładowcy narzekali, że nie mogą zweryfikować, czy nieobecność lub brak aktywności studenta faktycznie wynikała z problemów technicznych, oraz że studenci ignorowali ich prośby o włączanie kamer lub notorycznie je wyłączali. Pojedyncze osoby obawiały się tego, że studenci mogą ich nagrywać, robić im zdjęcia oraz wykorzystywać je później do wymuszeń. Wykładowcy wskazywali, że zatarciu uległa granica między życiem zawodowym i prywatnym.

Z kolei dla wykładowców UKU największymi wadami zdalnego nauczania były brak osobistego kontaktu (10 osób, 37,0%) oraz uzależnienie od kwestii technicznych (7 osób, 25,9%). Po trzy osoby (11,1%) wymieniły niski poziom motywacji, aktywności, komunikacji studentów, zmęczenie i poczucie nadmiaru pracy, rozproszenie uwagi studentów. Po dwie osoby (7,41%) wskazały na brak możliwości kształtowania u studentów wielu kompetencji, brak kontroli nad pracami studentów, dużo czasu niezbędnego do uzyskania informacji zwrotnej lub jej zupełny brak, pojawiające się problemy emocjonalne. Pojedyncze osoby zwracały uwagę na takie kwestie jak: brak zajęć praktycznych, brak empatii wobec studentów, brak komunikacji niewerbalnej, trudności w indywidualizowaniu procesu edukacji, zbyt duże ilości czasu, który

należało poświęcić na naukę nowych programów oraz na sprawdzanie prac studentów, ograniczone zasoby pedagogiczne, pojawiające się problemy zdrowotne, brak gotowości studentów do takiej nauki oraz brak ich samodzielności i odpowiedzialności. Tylko jedna osoba wskazała, że nie widzi wad edukacji zdalnej.

Podsumowanie

Korzyści i trudności związane z e-learningiem dotyczą jednostek, które w tym procesie uczestniczą (nauczycieli, studentów), ale także społeczeństwa (Małeńczyk i in., 2019). Jednak w edukacji online istotne są kompetencje wykładowców, zarówno odnoszące się do posługiwania narzędziami IT, jak i w zakresie komunikacji, tworzenia czytelnych instrukcji, integrowania grupy w czasie zajęć. Równie ważne jest wsparcie uczelni, rozwiązania organizacyjne i informacyjne.

Badania pokazały, że deklarowany poziom kompetencji informatycznych nauczycieli akademickich w obydwu instytucjach podejmujących dydaktykę zdalną w okresie pandemii był przeciętny, chociaż w grupie nauczycieli ukraińskich deklaracje w tym zakresie były wyższe i posiadali oni większe doświadczenie związane z różnymi formami edukacji zdalnej. Wynikać to mogło z faktu, że przed pandemią mieli oni możliwość uczestniczenia w szkoleniach poświęconych tej właśnie tematyce. To pokazuje konieczność doszkalania się w zakresie edukacji online przez nauczycieli, dotychczasowych ekspertów w swojej dziedzinie i nabywanie przez nich nowych kompetencji w zakresie dydaktyki pracy zdalnej. Nauczyciele, którzy prowadzą zajęcia online, muszą nie tylko utrzymywać wysoki poziom kompetencji informatycznych, lecz także gotowość do elastycznego reagowania na potrzeby studentów (Roddy i in., 2017), w tym w szczególności na ich niewystarczające kompetencje cyfrowe i zachęcać do ich podnoszenia (Romaniuk, 2015a).

Istotny w edukacji online jest także dostęp do sprzętu, oprogramowania i internetu, co wiąże się z ponoszeniem realnych kosztów. Badani wykładowcy z obydwu uniwersytetów mieli warunki techniczne do tego, by prowadzić zajęcia w trybie online – posiadali komputer albo urządzenia mobilne na wyłączność lub w niewielkim stopniu dzielili się sprzętem z domownikami. Nauczyciele dysponowali także dostępem do internetu, chociaż właśnie zakłócenia w połączeniu z internetem okazały się największym problemem badanych.

Wykładowcy stosowali różnorodne formy pracy ze studentami. Sprawdzając efekty kształcenia, znacząca większość wykorzystywała ich prace cząstkowe. Jednocześnie badani uznali, że studenci w czasie edukacji zdalnej wykazali się zaangażowaniem i samodzielnością w stopniu niewiele większym niż przeciętny. Preferowanymi kanałami kontaktu był e-mail oraz czat. Nauczyciele APS korzystali przede wszystkim z aplikacji MS Teams, zaś wykładowcy UKU – z aplikacji Zoom, co wynikało z rekomendacji i systemu wsparcia uczelni.

Badani nauczyciele dostrzegli zalety edukacji zdalnej, szczególnie szybkość, sprawność komunikacji ze

studentami, oszczędność czasu i lepsze zarządzanie nim, komfort pracy oraz zwiększenie samodzielności uczących się i zachowanie bezpieczeństwa. Na początku dużo czasu zajęła im adaptacja zajęć do prowadzenia ich zdalnie, ale ta inwestycja zwróciła się potem w czasie oszczędzonym np. na dojazdach do pracy. Jednak respondenci widzieli też liczne mankamenty nauczania online, które wpływały na jakość prowadzonych zajęć. I tak w edukacji zdalnej jeden z największych problemów stanowi brak bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem, przyczyniający się do poczucia osamotnienia, izolacji i odłączenia od wspólnoty. Szczególnie nasila się to w edukacji asynchronicznej, zaś łagodzi w trakcie edukacji w czasie rzeczywistym, interaktywnej, w grupach studentów. Edukacja zdalna jest uznawana za doświadczenie samotne. Jednak obecne możliwości technologiczne umożliwiają wyjście poza ten standard poprzez dyskusje w czasie rzeczywistym, współpracę synchroniczną, aktywne metody kształcenia, tworzenie warunków do konstruowania wiedzy oraz wdrażanie do odpowiedzialności za własny proces uczenia się (Olszewski-Kubilius i Corwith, 2011). Pomimo konieczności adaptacji materiałów i treści do przekazywania zdalnego, co jest pracochłonne, okazało się, że wykładowcy deklarowali bardziej efektywne wykorzystanie czasu i większą jego oszczędność.

Bardzo niepokojący jest fakt, że ponad 80% nauczycieli korzystało z prywatnych kont e-mail do prowadzenia zajęć, pomimo rekomendacji uczelni, by bazować w pracy dydaktycznej jedynie na kontaktach instytucjonalnych. Może to powodować brak odpowiedniej ochrony danych osobowych oraz wskazywać na niską świadomość zagrożeń wynikających z braku prywatności w internecie. Biorąc pod uwagę niezawodność systemów informatycznych obu uczelni, wykładowcy nie byli zmuszeni do stosowania innych rozwiązań.

Chociaż badani wymienili wśród trudności związanych ze zdalnym trybem edukacji przede wszystkim brak bezpośredniego kontaktu ze studentami, to jednocześnie jednak stosowane przez nich różnorodne metody pracy i kontaktu opierające się na dialogu w czasie rzeczywistym pozwoliły im dbać o relacje i troszczyć się o proces kształcenia, gdyż w obydwu badanych grupach nauczycieli dominowały wirtualne spotkania z zespołami studentów oraz wysyłanie linków z ważnymi treściami.

Za wady zdalnego nauczania nauczyciele akademicy uznali także brak współpracy, integracji i interakcji ze strony studentów, anonimowość, brak dyskusji czy bycie zależnym od technologii. To ważne wskazania, którym warto poświęcić uwagę, gdyż wykładowcy są w zdalnej edukacji wyższej osobami, od których zależy utrzymanie studenta w gotowości i chęci do uczenia się. Nauczyciel prowadzący zajęcia online staje się „twarzą kursu” i poprzez jego działania budowana jest odpowiedzialność za postępy w uczeniu się studentów. To on przyczynia się lub nie do zaangażowania oraz utrzymania uwagi studenta do końca kursu i do niego student zwraca się w trudnych sytuacjach. Od szybkości i dostępności wykładowcy zależy zaangażowanie studentów (Bolliger i Martindale, 2004; Easton, 2003; Roddy i in., 2017).

Nauczyciele akademicki wobec kryzysowej edukacji zdalnej

Za istotną w nauczaniu online uznaje się zdolność do efektywnej komunikacji, do posługiwania się i zarządzania technologią, dostarczania i oceny treści edukacyjnych, monitorowania postępów ucznia, rozpoznawania i monitorowania występujących problemów. Te kompetencje są niezbędne, by utrzymać studentów w trybie edukacji zdalnej (Roddy i in., 2017). Ważne są także kompetencje informatyczne i techniczne nauczycieli. Bez odpowiednich umiejętności wykładowców w tym zakresie dostęp studenta do potrzebnych treści może zostać znacząco ograniczony lub nawet zablokowany. Przy tym komunikowanie się musi opierać się na różnorodnych, dostępnych w trybie online formach, treści oraz system oceniania powinny być przejrzyste, spójne, uporządkowane i zrozumiałe dla studenta, a informacje zwrotne przekazywane w krótkim czasie (Easton, 2003; Volery i Lord, 2000).

Wykładowca powinien kierować swoje działania bardziej w kierunku moderowania procesu nauki niż przekazywania wiedzy. Ma skłaniać studentów do zadawania pytań służących odkrywaniu i uczeniu się, wspierać ich aktywne uczenie się i dyskusje, tworzyć środowisko do nauki, podpowiadać, jak się uczyć oraz łatwo dostosowywać się do edukacyjnych potrzeb studentów. Niezbędne jest także stałe monitorowanie potrzeb studentów dotyczących nauczania zdalnego (Romaniuk i Łukasiewicz-Wieleba, 2020b) i tworzenie im warunków do nabywania nowych umiejętności niezbędnych do pracy online oraz dbałość o ich dobrostan psychiczny.

Ważna jest także rola instytucji, która zapewnia wsparcie dla nauczycieli i studentów w procesie edukacji online i na rzecz tworzenia wspólnoty połączonej tym procesem (Roddy i in., 2017). Rola uczelni wyraża się w ponoszeniu kosztów wdrażania e-learningu, w tym stworzenia nauczycielom warunków do przygotowania i realizacji materiałów dydaktycznych, skutecznego prowadzenia zajęć online oraz wsparcia merytorycznego wykładowców poprzez umożliwienie im udziału w szkoleniach i warsztatach, a także udzielanie dostępu do informacji i wsparcia technicznego (Maleńczyk i in., 2019). Konieczne jest również zapewnienie ciągłości pracy w przypadku awarii systemu lub sprzętu oraz wypracowanie planów awaryjnych, gdy taka sytuacja zaistnieje (Bao, 2020).

Warto podkreślić, że pierwszy semestr przymusowej edukacji zdalnej przyczynił się do zmiany w obrębie administrowania tym procesem na poziomie uczelni w kolejnym semestrze. W APS wdrożono jednorodny system pracy ze studentami oparty na platformie MS Teams, co potwierdza ogólną tendencję do tego, by poszukiwać i wdrażać rozwiązania w oparciu o oferty firm technologicznych tworzących platformy edukacyjne i narzędzia dydaktyczne oraz stale modernizować przyjmowane rozwiązania (Quacquarelli Symonds, 2020). Ponadto w APS zorganizowano znacznie więcej szkoleń, w których udział nauczycieli akademickich był obowiązkowy, zwiększono zakres działań i dostępność jednostki administracyjnej udzielającej wsparcia technicznego. Oprócz tego przygotowano i udostępniono stanowiska do prowadzenia zajęć zdalnych w siedzibie

uczelni dla nauczycieli, którzy nie mieli odpowiednich warunków do pracy w domu. Wiele kwestii związanych z realizacją edukacji zdalnej zostało uregulowanych odpowiednimi aktami prawnymi.

Z kolei na UKU wprowadzono nauczanie hybrydowe. By zapobiec trudnościom przewidywanym z kolejną falą pandemii, rozpoczęto semestr w drugiej połowie sierpnia (miesiąc wcześniej), by móc zakończyć go w połowie grudnia. Ponadto skierowano do studentów zapytanie, gdzie chcieliby się uczyć: w domach czy na uczelni, co umożliwiło lepsze dopasowanie hybrydowości do potrzeb studentów, uwzględniając fakt, że student może należeć do grupy ryzyka, co wiąże się z możliwością ciężkiego przebiegu choroby. Pozostawiono wykładowcom możliwość wyboru edukacji asynchronicznej, z której jednak rzadko korzystali ze względu na wskazania studentów, że wolą uczyć się synchronicznie. W uczelni powstały dalsze wytyczne związane z etyką pracy online oraz sformułowano wskazania dotyczące egzaminowania (np. w przypadku egzaminów ustnych – wymóg kamery, w przypadku testowych – losowość odpowiedzi). Dział informatyczny udzielał wsparcia indywidualnego i przygotowywał szkolenia tematyczne zgodnie z zapotrzebowaniem wykładowców.

Omówione powyżej wyniki, chociaż jedynie wycinkowe, pokazały pewną spójność doświadczeń nauczycieli akademickich z obu uczelni w pierwszym okresie pandemii koronawirusa SARS-CoV-2 zarówno w zakresie przygotowania do realizowania edukacji zdalnej, jak i percepcji zaangażowania studentów w ten tryb nauki. Ze względu na utrzymujące się rekomendacje dotyczące prowadzenia edukacji zdalnej oraz prognozowany wzrost jej znaczenia, szczególnie w sytuacjach kryzysowych, widoczne jest, że zarówno uczelnie jako instytucje, jak i nauczyciele akademicki muszą dokonywać ewaluacji swoich działań dydaktycznych online oraz poszukiwać metod i form adekwatnych do potrzeb ich studentów. Ewaluacje te, co możemy stwierdzić z perspektywy czasu, przyczyniają się do wzrostu jakości edukacji zdalnej, pomagają wypracować bardziej elastyczne rozwiązania, a także angażują środki uczelni na rzecz doinwestowania infrastruktury technicznej (Marinoni i in., 2020).

Z perspektywy uczelni wysoka jakość kształcenia zdalnego jest niezwykle istotna, gdyż jej efekty odnoszą się nie tylko do konkretnych kompetencji studentów. Wypracowane rozwiązania edukacji online stanowią dla studentów wzorzec postępowania, który będzie powielany przez nich jako absolwentów uczelni w przyszłości w ich pracy zawodowej, szczególnie w dziedzinach związanych z edukacją.

Bibliografia

- Alexander, S. (2001). E-learning developments and experiences. *Education and Training*, 43(4/5), 240–248. <https://doi.org/10.1108/00400910110399247>
- Allen, I. E. i Seaman, J. (2010). *Learning on demand. Online education in the United States, 2009*. Babson Survey Research Group.
- Armstrong, L. (2000). Distance learning: An academic leader's perspective on a disruptive product. *Change: The*

Magazine of Higher Learning, 32(6), 20–27. <http://dx.doi.org/10.1080/00091380009601762>

Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior & Emerging Technologies*, 2(2), 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>

Bolliger, D. i Martindale, T. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-learning*, 3(1), 61–67.

Easton, S. (2003). Clarifying the instructor's role in online distance learning. *Communication Education*, 52(2), 87–105. <https://doi.org/10.1080/03634520302470>

Kentnor, H. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1), 21–34.

Korkmaz, G. i Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-COVID-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 293–309. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.110>

Maleńczyk, I. i Gładysz, B. (2019). Academic E-learning in Poland results of a diagnostic survey. *International Journal of Research in E-learning*, 5(1), 35–59. <https://doi.org/10.31261/IJREL.2019.5.1.03>

Maleńczyk, I., Gładysz, B. i Marciniak, S. (2019). Wybrane aspekty ekonomiki e-learningu. *e-mentor*, 1(78), 25–38. <https://doi.org/10.15219/em78.1397>

Marinoni, G., van't Land, H. i Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world. IAU Global Survey Report*. International Association of Universities.

Mishra, L., Gupta, T. i Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>

Olszewski-Kubilius, P. i Corwith, S. (2011). Distance education: where it started and where it stands for gifted children and their educators. *Gifted Child Today*, 34(3), 16–65. <https://doi.org/10.1177/107621751103400306>

Quacquarelli Symonds. (2020). *The impact of the coronavirus on global higher education*. <https://www.qs.com/portfolio-items/the-impact-of-the-coronavirus-on-global-higher-education/>

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L. i Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the COVID-19 crisis: Refocusing teacher presence

and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2, 923–945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>

Raymond, F. (2000). Delivering distance education through technology: A pioneer's experience. *Campus-Wide Information Systems*, 17(2), 49–55.

Roddy, C., Amiet, D. L., Chung, J., Holt, C., Shaw, L., McKenzie, S., Garivaldis, F., Lodge, J. M. i Mundy, M. E. (2017). Applying best practice online learning, teaching, and support to intensive online environments: an integrative review. *Frontiers in Education*, 2(59). <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00059>

Rogers, H. i Sabarwal, S. (2020). *The COVID-19 pandemic: shocks to education and policy responses*. The World Bank.

Romaniuk, M. W. (2015a). Digital competences of Maria Grzegorzewska Academy of Special Education students – method and results of a survey. *International Journal of Electronics and Telecommunications*, 61(3), 267–272. <https://doi.org/10.1515/eletel-2015-0035>

Romaniuk, M. W. (2015b). E-learning in college on the example of Academy of Special Education. *International Journal of Electronics and Telecommunications*, 61(1), 25–29. <https://doi.org/10.1515/eletel-2015-0003>

Romaniuk, M. W. i Łukasiewicz-Wieleba, J. (2020a). Crisis remote education at The Maria Grzegorzewska University during social isolation in the opinions of academic teachers. *International Journal of Electronics and Telecommunications*, 66(4), 801–806. <https://doi.org/10.24425/ijet.2020.135673>

Romaniuk, M. W. i Łukasiewicz-Wieleba, J. (2020b). Crisis remote education at The Maria Grzegorzewska University during social isolation in the opinions of students. *International Journal of Electronics and Telecommunications*, 66(4), 807–812. <https://doi.org/10.24425/ijet.2020.135675>

Romaniuk, M. W. i Łukasiewicz-Wieleba, J. (2020c). *Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18059.52006>

Rovai, A. P. i Downey, J. R. (2010). Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 141–147. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.07.001>

Sener, J. (2010). Why online education will attain full scale. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 14(4), 3–16.

Volery, T. i Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 216–223.

Joanna Łukasiewicz-Wieleba jest doktorem habilitowanym, profesorem APS. Od lat zajmuje się problematyką edukacji zdolnych oraz rozwoju predyspozycji z wykorzystaniem narzędzi informatycznych. Jest ekspertem zewnętrznym Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy ds. uczniów zdolnych, realizuje projekty edukacyjne i badawcze, w tym związane z nowoczesnymi technologiami w edukacji.

Miłosz Wawrzyniec Romaniuk jest doktorem nauk pedagogicznych, adiunktem w Zakładzie Metodologii i Pedagogiki Twórczości w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zajmuje się wychowaniem morskim w teorii i w praktyce. Prowadzi badania naukowe oraz bierze udział w rejsach pełnomorskich typu Szkoła pod Żaglami z młodzieżą jako kierownik szkoły oraz oficer wachtowy. Interesuje się nowymi technologiami i ich wykorzystaniem w nauczaniu.

Svitlana Kohut jest kandydatem nauk pedagogicznych (PhD), docentem Katedry Pedagogiki i Pracy Socjalnej w Ukraińskim Katolickim Uniwersytecie we Lwowie (Ukraina). Jej zainteresowania badawcze dotyczą tematyki działalności dydaktycznej w szkolnictwie wyższym oraz procesu przygotowania kadr pedagogicznych w kontekście koncepcji uczenia się przez całe życie.