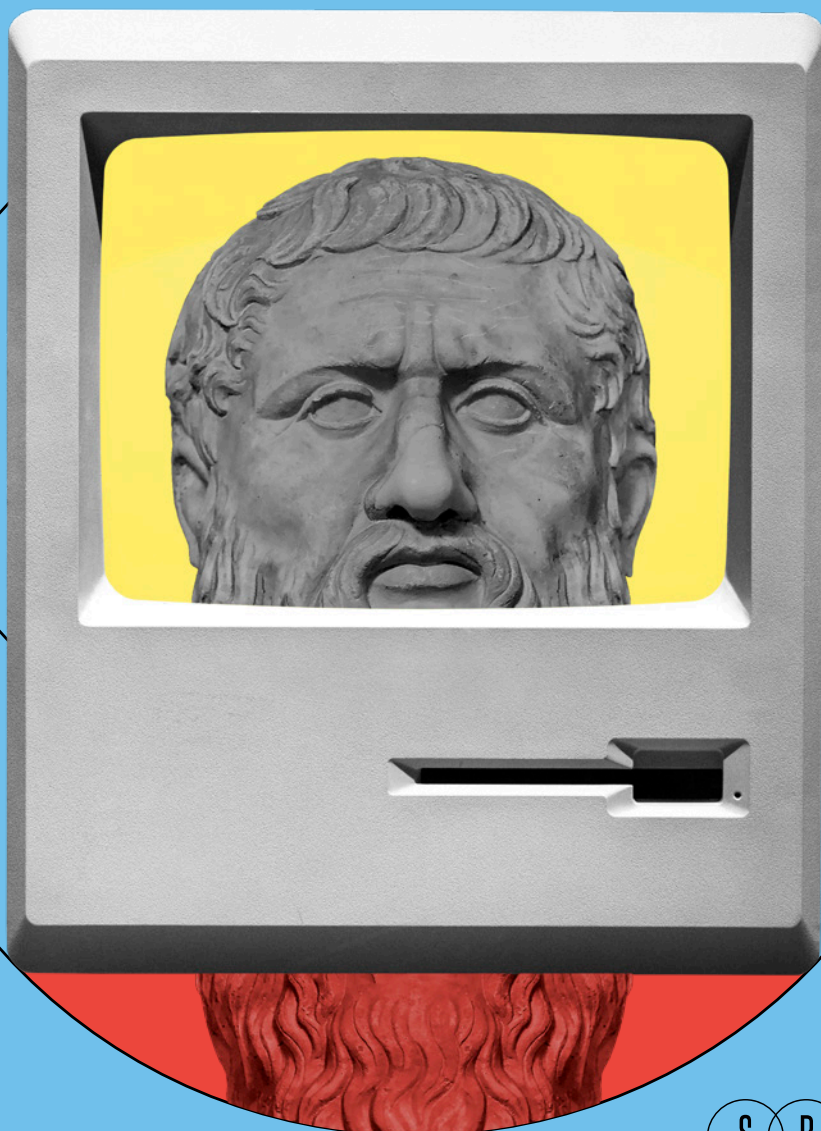


Marta Klimowicz

Polskie uczelnie w czasie pandemii



Kluczowe wnioski i wskazania

- Prowadzenie zajęć dydaktycznych w trybie zdalnym wymaga ich odpowiedniego zaprojektowania. Istotne jest nie tylko przemyślenie zakresu materiału, który ma zostać opanowany przez studentki i studentów w trakcie semestru, ale również dostosowanie formy zajęć do specyfiki środowiska online. Pomóc tutaj może nastawienie na interaktywne, warsztatowe metody i pracę projektową oraz ograniczenie formuły podawczej. Przydatne będzie też skrócenie części wykładowej do 15–20 minut i stosowanie angażujących przerywników. Kadra akademicka potrzebuje wsparcia w zakresie zapoznania się tak z nowymi metodami pracy dydaktycznej, jak i sposobami ich wprowadzenia.

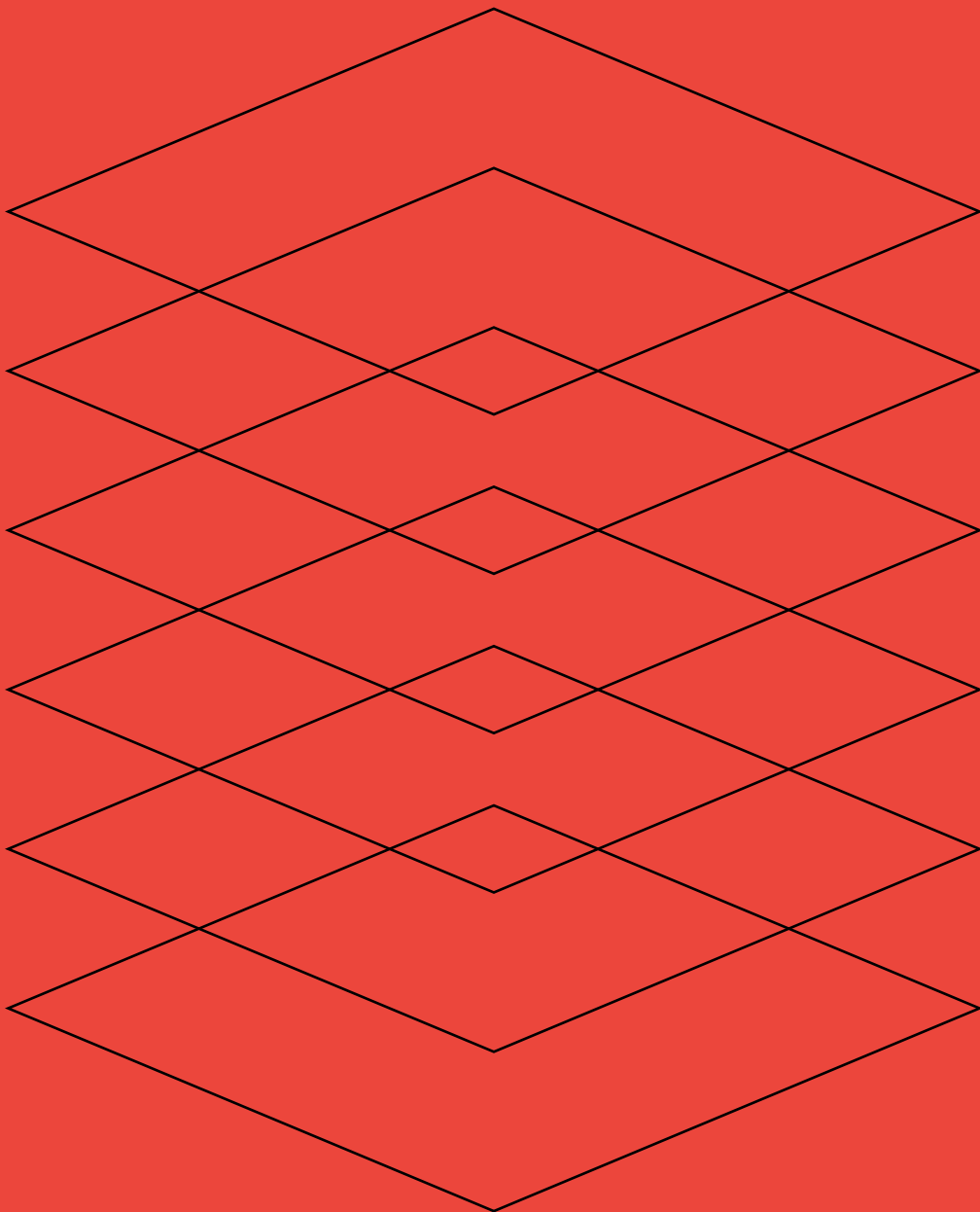
- W przypadku kierunków artystycznych czy technicznych kluczowe jest udostępnienie studiującym fizycznych pomocy naukowych. W niektórych przypadkach może się to wiązać z koniecznością otwarcia dla nich warsztatów czy laboratoriów i umożliwienia im pracy indywidualnej lub w mniejszych grupach.

- Również etap weryfikacji wiedzy powinien zostać dostosowany do możliwości i wymagań edukacji zdalnej. W niektórych przypadkach może to oznaczać odejście od dużych egzaminów sprawdzających przyswojenie całego materiału i wprowadzenie ocen cząstkowych, związanych z systematyczną pracą w ciągu semestru. Tego typu forma jest nie tylko mniej stresująca dla studiujących, ale też w większym stopniu oddaje specyfikę wymagań na rynku pracy. Istotne jest również takie przygotowanie pytań egzaminacyjnych, aby sprawdzały przede wszystkim kompetencje i umiejętności – a nie pamięciowe opanowanie treści omawianych w trakcie zajęć.

- Prowadzący potrzebują odpowiednich narzędzi zarówno na poziomie oprogramowania, jak i na poziomie sprzętu. Konieczny jest dostęp do dobrego połączenia internetowego oraz do sprawnego komputera z mikrofonem.

- Studentki i studenci nie zawsze dysponują odpowiednim sprzętem oraz warunkami domowymi pozwalającymi na uczestniczenie w zajęciach zawsze o tej samej porze. Stąd istotne jest umożliwienie im (w miarę możliwości) pracy projektowej, asynchronicznej, realizowanej w dogodnym dla nich czasie.
-
- Niezbędne wydaje się także przemyślenie i wprowadzenie nowych rozwiązań umożliwiających tworzenie wspólnoty akademickiej online – zarówno wśród prowadzących zajęcia, jak i wśród studentek i studentów. Tutaj szczególnie przydatne mogą się okazać różnego rodzaju e-spotkania, pozwalające na poszerzenie horyzontów i animowanie dyskusji, a także na zapraszanie interesujących osób spoza jednostki.
-

Wstep



W

Wkrótce po ogłoszeniu pandemii COVID-19 francuski socjolog, filozof i historyk Marcel Gauchet udzielił wywiadu dziennikowi „Le Figaro”, w którym określił koronawirusa „wyzwalaczem defektów”¹. W rozmowie Gauchet dowodził, że aktualny kryzys działa jak szkło powiększające, uwypuklając wszystkie słabości systemów państwowych². Diagnoza francuskiego intelektualisty zdaje się dobrze nazywać także bolączki polskiego szkolnictwa wyższego, które musiało zmierzyć się w tym roku z bezprecedensowymi wyzwaniami. Obowiązek włączenia nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych w proces kształcenia pokazał, gdzie są największe braki i trudności. I o ile w niektórych przypadkach udało się je z sukcesem pokonać, to w innych (szczególnie tych złożonych, nierzadko dotyczących kwestii systemowych) rozwiązania ciągle czekają na wypracowanie.

12 marca 2020 r., a więc dwa tygodnie po rozpoczęciu semestru letniego roku akademickiego 2019/2020, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego ogłosiło zawieszenie zajęć dydaktycznych na uczelniach wyższych do 25 marca. Decyzja była podyktowana koniecznością zapobiegania rozprzestrzenianiu się choroby COVID-19³. 23 marca pojawiło się rozporządzenie przedłużające okres zawieszenia zajęć stacjonarnych do 10 kwietnia oraz wprowadzające obowiązek kształcenia zdalnego⁴. Na początku kwietnia ówczesny Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Jarosław Gowin, podał się do dymisji⁵. W jego zastępstwie kolejne rozporządzenie wydał 9 kwietnia Prezes Rady Ministrów Mateusz Morawiecki, przedłużając ograniczenia do 26 kwietnia⁶. 24 kwietnia restrykcje zostały przesunięte do 24 maja przez Wojciecha Murdzka, nowego Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego⁷. 21 maja pojawiło się kolejne

rozporządzenie, tym razem modyfikujące wcześniejsze ograniczenia i zezwalające na prowadzenie części zajęć stacjonarnie⁸.

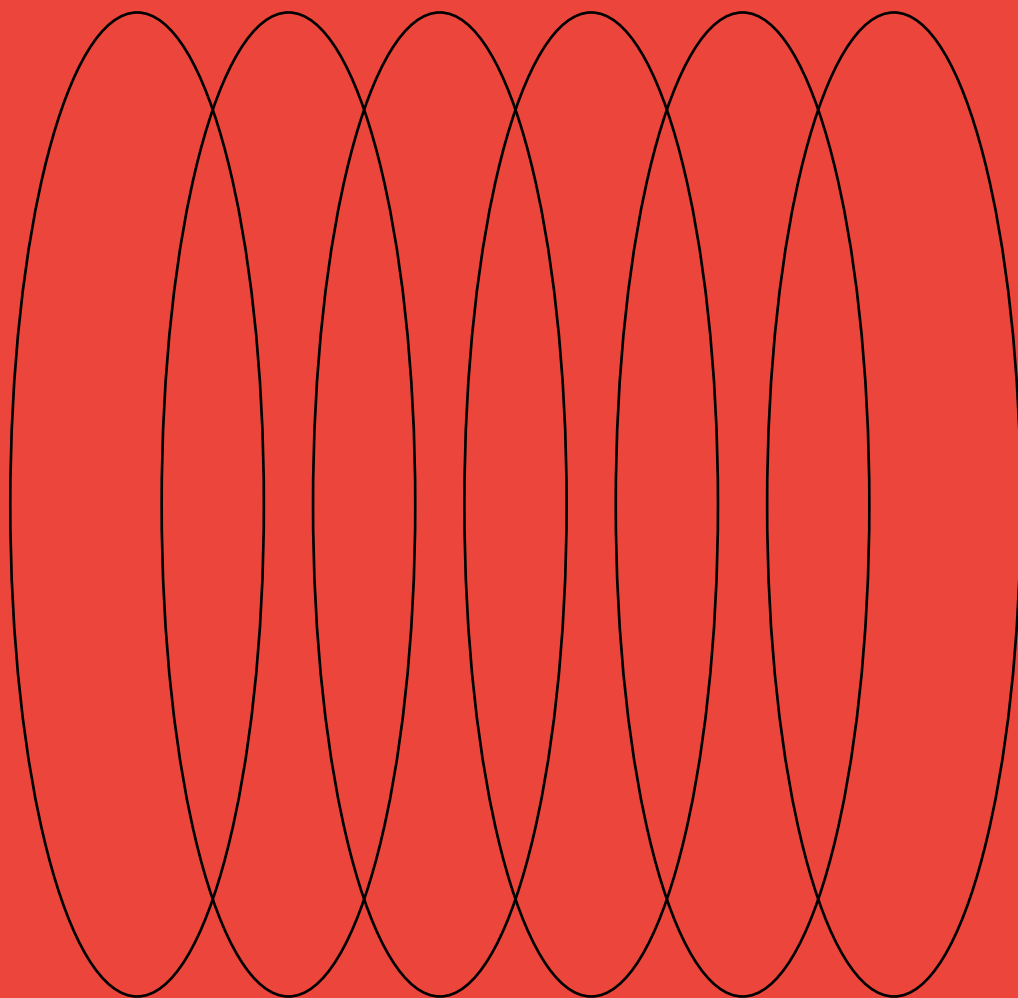
Osoby prowadzące zajęcia na uczelniach wyższych niejako w trybie awaryjnym zostały więc zobowiązane do prowadzenia zajęć zdalnych. Dość powszechnie zaczęto określać tę sytuację mianem „e-learningu” lub „online learningu”, jednak jeszcze pod koniec marca pojawiły się głosy, że jest to w istocie *emergency remote teaching*, a więc „awaryjne kształcenie zdalne”⁹. W ramach próby rozróżnienia tych dwóch aktywności edukacyjnych podkreśla się różnicę między „dobrze zaplanowanym doświadczeniem kształcenia online (...) a kursami online oferowanymi w odpowiedzi na kryzys czy katastrofę”¹⁰.

W niniejszym raporcie przyglądam się temu, jak sytuacji „awaryjnego nauczania online” doświadczyły osoby prowadzące zajęcia na polskich uczelniach wyższych. Przybliżam, w jaki sposób nagłe wprowadzenie nowych technologii do dydaktyki wpłynęło na pracę przedstawicielek i przedstawicieli tej grupy zawodowej. Omawiam też największe trudności, z którymi się zmierzali, a także płynące z tego wnioski. Wreszcie: poruszam wątki pomocy instytucjonalnej oraz reakcji studentek i studentów na zaistniałą sytuację.

Celem opracowania jest przedstawienie doświadczeń pewnej grupy, niekoniecznie reprezentatywnej dla całego środowiska. Przeprowadzone przeze mnie badania jakościowe skupiają się wokół doświadczenia określonej liczby osób, bez pretensji do uogólniania wniosków na całą populację. Jednocześnie, wskazane narzędzia i taktyki, które w ich przypadku okazały się być przydatne, mają walor rekomendacyjny i wskazują na istnienie potrzeb i wyzwania, które zostały „obnażone” przez koronawirusa, a które jak się okazało nie przestały istnieć wraz z zakończeniem roku akademickiego 2019/2020.

- 1**
„Le Figaro”, 25.03.2020 [online, dostęp 12.07.2020], <https://www.lefigaro.fr/vox/societe/marcel-gauchet-si-cette-crise-pouvait-etre-l-occasion-d-un-vrai-bilan-et-d-un-reveil-collectif-20200325>.
- 2**
Tamże.
- 3**
Ministerstwo Nauki zawieszają zajęcia dydaktyczne na uczelniach do 25 marca, aby zapobiec rozprzestrzenianiu się COVID-19 [online, dostęp 27.06.2020], <https://www.gov.pl/web/nauka/ministerstwo-nauki-zawieszaja-zajecia-dydaktyczne-na-uczelniach-do-25-marca-aby-zapobiec-rozprzestrzenianiu-sie-covid-19>.
- 4**
Przedłużamy ograniczenie działania uczelni do 10 kwietnia 2020 r. [online, dostęp 27.06.2020], <https://www.gov.pl/web/nauka/przedluzamy-ograniczenie-dzialania-uczelni-do-10-kwietnia-2020-r>.
- 5**
Jarosław Gowin odebrał dymisję z funkcji wicepremiera i ministra nauki [online, dostęp 27.06.2020], <https://www.gov.pl/web/nauka/jaroslaw-gowin-odebral-dymisje-z-funkcji-wicepremiera-i-ministra-nauki>.
- 6**
Ograniczenia działalności uczelni do 26 kwietnia 2020 r. i nowy termin na wprowadzenie danych do POL-on [online, dostęp 27.06.2020] <https://www.gov.pl/web/nauka/ograniczenia-dzialalnosci-uczelni-do-26-kwietnia-2020-r>.
- 7**
Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, poz. 741 [online, dostęp 27.06.2020] <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200000741/O/D20200741.pdf>.
- 8**
Od 25 maja możliwe jest prowadzenie części zajęć w tradycyjnej formie [online, dostęp 27.06.2020], <https://www.gov.pl/web/nauka/od-25-maja-mozliwe-jest-prowadzenie-czesci-zajec-w-tradycyjnej-formie>.
- 9**
Charles Hodges, Stephanie Moore, Barb Locke, Torrey Trust and Aaron Bond, *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning* [online, dostęp 27.06.2020], <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- 10**
Tamże.

1. Nota metodologiczna



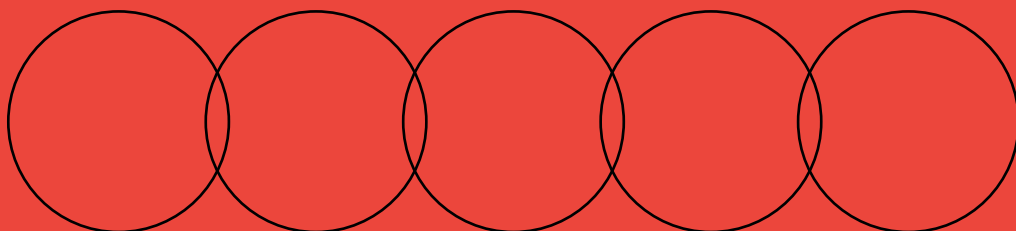
W

Wszystkie wywiady zostały przeprowadzone zdalnie (jako rozmowy audio lub połączenia wideo). Zogniskowane wywiady grupowe odbyły się 17–24 czerwca 2020 r., łącznie uczestniczyło w nich siedemnaście osób. Byli to przedstawiciele i przedstawicielki nauk humanistycznych i społecznych, nauk przyrodniczych, nauk technicznych oraz kierunków artystycznych.

W efekcie przeprowadzenia trzech zogniskowanych wywiadów grupowych wyłoniłam pięć kluczowych faz, które w największym stopniu przybliżają doświadczenie powszechnego wykorzystania nowych technologii w procesie dydaktyki na uczelniach wyższych. To one stanowią oś tego raportu. Cytowane wypowiedzi osób prowadzących zajęcia są zanonimizowane, a ich autorki oraz autorzy zostali opisani zgodnie ze swoimi preferencjami.

Badania uzupełniłam o wywiady indywidualne przeprowadzone z ekspertkami i ekspertami w zakresie e-learningu. Chciałam się dowiedzieć, jak doświadczenie nauczania zdalnego mogłoby wyglądać w świecie idealnym; co jest kluczowe przy wprowadzaniu e-learningu w trybie awaryjnym oraz jakie narzędzia mogą ułatwić realizację zajęć zdalnych. Wypowiedzi ekspertek i ekspertów w zakresie e-learningu zostały podpisane, wskazano również reprezentowane przez nich instytucje.

2. Pięć faz zdalnego nauczania



W efekcie rozmów z osobami prowadzącymi zajęcia dydaktyczne na uczelniach wyższych wyodrębniłam kluczowe etapy radzenia sobie z nową sytuacją oraz związane z nimi wyzwania. Pomimo pewnej specyfiki uczelni artystycznych przedstawiane przez wielu moich rozmówców i rozmówczyń trudności i wprowadzane taktyki były wspólne, stąd też decyzja o zaprezentowaniu ich w umownym schemacie pięciu faz. Nie oznacza to, że wymienione fazy następowały po sobie linearnie (kończąc się każdorazowo wraz z rozpoczęciem kolejnej). Można jednak przyjąć, że w przypadku osób, z którymi rozmawiałam, w dużej mierze oddają one specyfikę pracy podczas znaczącej części letniego semestru roku akademickiego 2019/2020.

Faza pierwsza: zawieszenie i chaos

J

„Wzięło nas z zaskoczenia” – adiunkt na uczelni przyrodniczej

Jak wynika z wywiadów, początkowo prowadzący zajęcia (a wraz z nimi i studiujący) zakładali, że nowa sytuacja jest przejściowa i dotyczy horyzontu 2–3 tygodni. Część dydaktyczek i dydaktyków przeczekiwała ten okres, pozostali jednak kontaktowali się ze studentkami i studentami: wysyłali im prezentacje i inne treści oraz zapowiadali, że materiał zostanie wspólnie omówiony podczas zajęć na uczelni. Niestety, takie założenie okazało się mrzonką.

W szczególnej sytuacji znalazły się osoby zatrudnione przez uczelnie prywatne, co do zasady kierujące się przede wszystkim logiką rynkową. W ich przypadku do niepewności związanej z zawieszeniem prowadzenia zajęć w formie stacjonarnej doszła obawa o stabilność zatrudnienia. Jak mówi dziekan jednej z uczelni prywatnych: „To była panika z dwóch stron: studenci nie wiedzieli, czy będą zajęcia; prowadzący – czy będą przelewy”.

Na tym etapie wykorzystanie nowych technologii sprowadzało się przede wszystkim do kontaktowania się z grupami zajęciami przez pocztę elektroniczną. Prowadzący w większości nie byli gotowi na uruchomienie zajęć dydaktycznych online: nie znali

wytycznych swoich instytutów czy wydziałów; zdarzało się też, że nie dysponowali prywatnym sprzętem komputerowym o odpowiednich parametrach.

Faza zawieszenia i chaosu była jednocześnie tym momentem, w którym wiele osób – zarówno studiujących, jak i prowadzących zajęcia – musiało zacząć przyzwyczajać się do myśli, że zajęcia właśnie przestały odbywać w dotychczasowym trybie i że do kontynuowania nauki niezbędne będzie wplecenie nowych technologii w codzienną praktykę dydaktyczną.

Faza druga: wsparcie (lub jego brak)

P

„Wspólnie się tego uczyliśmy” – asystent na wydziale prawa i administracji

Po okresie niepewności większość prowadzących zaczynała się przyzwyczajać do myśli, że praca dydaktyczna w nadchodzących tygodniach będzie nieodłącznie związana z wykorzystaniem nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Niektóre osoby decydowały się na realizację zajęć zgodnie z harmonogramem: łączyły się na wideokonferencje z grupami studenckimi w tych samych godzinach, w których wcześniej przeprowadzali zajęcia stacjonarnie. Inni podjęli decyzję o realizowaniu zajęć asynchronicznie – poprzez udostępnianie

materiałów online, ocenianie zadań wykonywanych na ich podstawie i zdalne konsultacje. To drugie rozwiązanie było szczególnie przyjazne prowadzącym w przypadku wymagających sytuacji rodzinnych (np. konieczności równoległej opieki nad dziećmi).

Z czasem niektóre jednostki organizacyjne uczelni samodzielnie zdecydowały o przedłużeniu zawieszenia zajęć stacjonarnych aż do sesji egzaminacyjnej – tak aby studentki i studenci mogli zaplanować sobie pozostałe tygodnie semestru. Dzięki podjętym na uczelni decyzjom część osób wróciła do rodzinnych miejscowości. Z jednej strony pozytywnie wpłynęło to na ich budżety domowe (mogli zrezygnować z wynajmu mieszkań oraz kosztów utrzymania w większych miastach); z drugiej jednak – dla niektórych oznaczało to powrót do warunków mieszkaniowych, których się wstydzili lub które wręcz uniemożliwiały im uczestniczenie w zajęciach dydaktycznych.

Wybór narzędzi

Uczelnie lub ich jednostki organizacyjne albo podejmowały decyzje o prowadzeniu zajęć za pomocą wybranych platform komunikacyjnych, albo pozostawiały swoim pracowniczkom i pracownikom dowolność w tym zakresie. Niektóre podmioty decydowały się na skorzystanie z rozwiązań opracowanych przez największe korporacje, jak np. Teams Microsoftu lub Meet Google'a (oba narzędzia na potrzeby edukacyjne udostępniane są bezpłatnie). Ponadto uczelnie mogły korzystać z polskiej platformy Navoica, oferującej bezpłatny dostęp do kursów typu MOOC (ang. *massive open online course*).

Stosunkowo szybko Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego zostały przedstawione rekomendacje dotyczące kształcenia zdalnego¹¹. Efektem prac zespołu ekspertek i ekspertów były podstawowe wskazania narzędziowe. Jak informuje Agnieszka Chrzęszcz, zastępczyni dyrektora Centrum e-Learningu Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie – powołana do prac w ramach tego zespołu – rekomendacje te okazały się szczególnie przydatne w przypadku niewielkich uczelni, w których dotychczas nikt nie zajmował się

edukacją zdalną. Te ośrodki, które już wcześniej miały wypracowane pewne rozwiązania, pozostały przy nich – ewentualnie uzupełniając je o dodatkowe narzędzia (w przypadku AGH platforma e-learningowa Moodle została uzupełniona o narzędzie Teams). „Wdrożenie rozwiązań cyfrowych od zera, szczególnie przy skali kilku czy nawet kilkudziesięciu tysięcy osób, to bardzo czasochłonne i kosztowne przedsięwzięcie – w zasadzie nie do przeprowadzenia w tak kryzysowej sytuacji, z jaką mieliśmy do czynienia na początku roku. Podjęcie takich decyzji wymaga wielu dyskusji, przemyślanego i systemowego podejścia do wdrożenia” – zauważa Chrzęszcz.

W trakcie rozmów z prowadzącymi zajęcia można było odnieść wrażenie, że zdecydowanie większą aprobatą z ich strony cieszyły się odgórne wytyczne odnośnie do narzędzia do zdalnej dydaktyki. Osoby prowadzące zajęcia w jednostkach, w których konkretna decyzja została podjęta na wysokim poziomie, deklarowały, że ułatwiło im to funkcjonowanie w nowej rzeczywistości.

Akceptacja przez władze sytuacji, w której prowadzący zajęcia korzystali z dowolnych narzędzi, sprawiała, że pojawiało się wśród nich poczucie pozostawienia samemu sobie. Brak odgórnej decyzji przerzucał odpowiedzialność w tym zakresie na kadrę dydaktyczną, na której i bez tego spoczywało znacznie więcej zobowiązań niż przed pandemią.

Niektóre uczelnie brak wyboru jednej platformy komunikacyjnej uzasadniały wygodą prowadzących zajęcia, ich zróżnicowanymi potrzebami i możliwościami oraz niechęcią do narzucania monopolu na poziomie narzędziowym. Argumentacja ta nie spotkała się jednak z przychylnością moich respondentów, którzy podkreślali, że wskutek braku odgórnej decyzji to na nich spoczywał obowiązek zapoznania się z dostępnymi rozwiązaniami, nauczenia się ich funkcjonalności i przekazania tej wiedzy studentkom i studentom.

Jeden z uczestników badania podkreślał, że brak decyzji uczelnianych władz w omawianym zakresie wpływał negatywnie nie tylko na osoby prowadzące zajęcia, ale i na samych studiujących.

„Teraz jest wolna amerykanka. Każdy wybiera sobie platformę, co nie jest zbyt dobre tak ze względów technicznych, jak i czasowych. Student musi równolegle opanować kilka narzędzi” – mówi asystent na wydziale prawa i administracji.

Jednak nawet podjęcie odgórnej decyzji o skupieniu się na jednej platformie nie rozwiązywało wszystkich problemów. Istotne były nie tylko kompetencje medialne, ale i możliwości sprzętowe. Prowadzący zajęcia zwykle mieli komputer, którzy wykorzystywali do codziennej pracy, jednak nie zawsze okazywał się on wystarczający do prowadzenia zajęć zdalnych. Brak zrozumienia władz uczelni dla tego, gdzie leżą podstawowe trudności techniczne prowadzących, wymownie opisuje historia przytoczona przez jednego z rozmówców.

„Na początku był ambitny plan uczelni. Zatrudniono pana, który na YouTube zrobił dla prowadzących live’a o tym, jak np. wybrać mikrofon do prowadzenia zajęć. Tymczasem na czacie ludzie pisali, że mają dwudziestoletni laptop i to z tym mają problem” – mówi adiunkt (nauki społeczne).

Trudnościom technicznym nierzadko towarzyszyła frustracja związana z tym, że nauczanie zdalne jest realizowane za pomocą prywatnego sprzętu.

Jak wynika z moich wywiadów, uczelnie starały się wspierać prowadzących informacjami o możliwościach określonych narzędzi oraz o ich zastosowaniu w pracy dydaktycznej. Nie zaspokajało to jednak w pełni potrzeb: wskazywano na **brak codziennego, ciągłego**

wsparcia, np. w formie szkoleń czy konsultacji. Z jednej strony pojawiało się poczucie przeciążenia materiałami o charakterze instruktażowym, z drugiej zaś – ponownie doświadczenia pozostawienia samym sobie. Respondentki i respondenci podkreślali, że często sięgali po „pomoc od Google’a” – czyli samodzielnie poszukiwali rozwiązań napotykanych trudności. Równocześnie zwracali też uwagę na fakt, że zaistniała sytuacja dyskryminowała osoby mniej biegłe cyfrowo, w tym starszą kadrę dydaktyczną.

Były też jednak osoby, które nie odczuły tak mocno zmiany związanej z wprowadzeniem nowych technologii do pracy dydaktycznej. Już wcześniej (ze względu na specyfikę swoich zajęć lub potrzeby uczestniczących w nich osób) korzystały z narzędzi do edukacji zdalnej.

Jedna z moich rozmówczyń, prowadząca zajęcia w trybie projektowym, od lat wspierała się platformami e-learningowymi i innymi bezpłatnymi narzędziami, które pozwalają na interaktywne wymienianie się informacjami, uwagami czy na wysyłanie kolejnych kroków studiującym. Inna natomiast, prowadząca zajęcia głównie ze studentkami i studentami zagranicznymi, miała już praktykę w przygotowywaniu elektronicznych wersji materiałów edukacyjnych – gdyż takie były oczekiwania studiujących. Dzięki temu dysponowała ich zbiorem na Dysku Google czy Dropboksie, łatwiej jej było zatem zmierzyć się z zamknięciem bibliotek czy brakiem dostępu do punktów ksero na uczelniach.

To były jednak pojedyncze przypadki – większość prowadzących zajęcia „w boju” uczyła się obsługi nowych platform oraz technik prowadzenia zajęć w trybie zdalnym. Korzystała przy tym z rozmaitych zasobów, w tym z pomocy innych osób, które znalazły się w dokładnie takiej samej sytuacji.

il. 1



Wsparcie koleżeńskie

Wśród osób, z którymi rozmawiałam, w omawianym okresie doszło do intensyfikacji kontaktów z innymi osobami prowadzącymi zajęcia – nie tylko z jednostek macierzystych, ale też z innych instytucji czy wydziałów. Bardziej zaawansowani w obszarze aspektów technicznych pracy zdalnej dzielili się swoim doświadczeniem, uzupełniając luki w oficjalnych materiałach dostarczanych przez uczelnie. Te oddolne inicjatywy, realizowane z wykorzystaniem różnych kanałów, były najważniejszym źródłem wiedzy dla wielu osób, które z dnia na dzień musiały osiąść biegłość w korzystaniu ze złożonych narzędzi IT i wprowadzić nowe rozwiązania do realizowanego przez siebie programu zajęć.

Dzielono się wiedzą i wspierano, wymieniając poradami dotyczącymi sposobów prowadzenia zajęć i przydatnych narzędzi (jak np. rozszerzenie Grid do przeglądarki Chrome, umożliwiające jednoczesny podgląd osób uczestniczących w spotkaniu) – ale też samego wdrożenia się w nowe realia nauczania oraz możliwości weryfikacji wiedzy u studiujących. Pomagano też sobie po koleżeńsku podczas nauki obsługi narzędzi wprowadzanych przez uczelnie – często dzięki temu uzyskiwano pomoc szybciej niż od uczelnianych sekcji IT, mocno obciążonych wówczas zadaniami.

Jak mówi Anna Juniewicz, koordynatorka ds. e-learningu na SWPS Uniwersytecie Humanistycznospołecznym, wsparcie koleżeńskie we wskazanym okresie było bardzo widoczne. Na jej uczelni pozwoliło to na wyłonienie osób bardziej biegłych w materii dydaktyki zdalnej i lepiej znających pewne narzędzia. Osoby te były następnie angażowane do doskonalenia rozwiązań e-learningowych i dzielenia się wiedzą z koleżankami i kolegami, dla których byli najbardziej wiarygodni. Identyfikowanie i angażowanie osób, które mogą pomóc w popularyzacji wybranych rozwiązań, cieszących się zaufaniem w określonym środowisku zawodowym, stanowi godną polecenia praktykę, która pomaga przy wprowadzaniu innowacji.

Trudności studiujących

Wprowadzenie nowych narzędzi i technologii do pracy dydaktycznej było wyzwaniem nie tylko dla prowadzących zajęcia, ale także dla osób w nich uczestniczących. W gronie studentek i studentów również znajdowały się osoby o wysokich kompetencjach cyfrowych, które wspierały koleżanki i kolegów. Niezależnie od ich starań niektórzy – z różnych względów – nie mogli jednak płynnie uczestniczyć w zmienionym procesie dydaktycznym.

il. 2



„Największy problem to kwestia technologiczna, słabość sprzętu, jakim studenci się posługują. Nie zawsze mają działające mikrofony, czasem bardzo słabe Wi-Fi w mieszkaniach, które wystarcza wprawdzie, gdy cztery osoby oglądają wspólnie serial na Netflixie, ale przestaje wystarczać, jeśli to są cztery osoby, które mają różne zajęcia na tych samych Teamsach i muszą pobierać bardzo duże ilości danych wideo. Gdy przeszliśmy na zajęcia online, odbywały się rozmowy, że to pęknięcie, że dla starszych dydaktyków to będzie nie do przejścia. Tymczasem wielokrotnie widziałam mnóstwo ograniczeń, ale po stronie studentów, którzy nie byli w stanie skorzystać z wielu funkcji aplikacji Teams” – mówi profesorka (nauki społeczne).

Specyfika kierunków artystycznych

Awaryjne przestawienie procesu dydaktycznego na formę online okazało się niemałym wyzwaniem dla przedstawicielek i przedstawicieli kierunków artystycznych. Podkreślali oni, że specyfika ich zajęć bazuje na możliwości bliskiego, indywidualnego kontaktu ze studiumcami – nierozzerwalnie związanego z przebywaniem w tej samej fizycznej przestrzeni.

Trudność prowadzenia zajęć online na kierunkach artystycznych wiązała się również z wyzwaniem polegającym na przekazaniu w dwuwymiarowym świecie trójwymiarowego doświadczenia. Szczególnie niełatwe zadanie miały tu osoby zajmujące się dźwiękiem czy rzeźbą.

Dodatkową komplikację stanowił fakt, że w wielu przypadkach prowadzone przedmioty wymagały korzystania z materiałów, które stały się niedostępne wraz z zamknięciem warsztatów i pracowni. Szczególnie trudna była sytuacja tych osób, które nie zetknęły się jeszcze z tworzywem stanowiącym esencję ich kierunku. Nie wiedzieli tym samym, jak konkretne materiały reagują na określone techniki. Okazało się jednak, że sytuacja ta może być dobrym bodźcem do skorzystania z rozwiązań wcześniej – przy nauczaniu stacjonarnym – odrzucanych przez studiumcych, którzy nie dostrzegali wówczas ich wartości (np. wykorzystanie druku 3D do tworzenia ceramiki).



il. 3

Faza trzecia: nowa normalność

W

„Podchodziłem do tego wszystkiego z nadzieją, że wejdziemy w XX wiek wprawdzie trochę spóźnieni, ale nie do końca” – adiunkt, uczelnia przyrodnicza

Wraz z upowszechnieniem się przekonania, że na uczelniach już do końca semestru letniego będzie wykorzystywana wyłącznie formuła online, coraz więcej osób zaczęło dostrzegać, czym charakteryzuje się specyfika takiej formy prowadzenia dydaktyki. Osoby, które rozpoczęły prowadzenie swoich przedmiotów jeszcze w semestrze zimowym, podkreślały, że to wcześniejsze doświadczenie kontaktu bezpośredniego ułatwiało im prowadzenie zajęć. Fakt, że przynajmniej z częścią studentek i studentów spotkali się wcześniej twarzą w twarz, miał dla nich duże znaczenie i dawał poczucie większego komfortu przy realizowaniu zajęć dydaktycznych w formie zdalnej. Pojawiało się też lepsze zrozumienie wyzwań związanych z nową sytuacją, choć niekoniecznie towarzyszyło temu wypracowywanie skutecznych rozwiązań. Coraz częściej omawianą kwestią stawał się też dobrostan psychiczny studiujących. Próbowano zrozumieć trudności, na jakie napotykają młodzi ludzie, kontynuujący studia ze swoich domów rodzinnych, fizycznie odizolowani od społeczności akademickiej.

Poszukiwanie nowych rozwiązań

W wielu przypadkach szybko okazywało się, że proste przełożenie spotkań z sali wykładowej na zajęcia przeprowadzane zdalnie jest trudne, a czasami wręcz niemożliwe. Bardzo ważne było spostrzeżenie jednego z moich respondentów, który podniósł, że niektórych elementów programu wręcz nie da się zrealizować, prowadząc zajęcia online na zasadzie „mówienia do monitora”. Jak zauważył: **„Wykłady nie mogą mieć takiej formy jak klasyczne, bo uwaga ucieka szybciej sprzed monitora”**.

Wnioski o tym charakterze pojawiły się zarówno u osób prowadzących zajęcia na kierunkach artystycznych, gdzie kluczowa jest bieżąca korekta czy praca z fizycznym materiałem, do którego studiujący nie mieli dostępu; jak i na kierunkach społecznych czy humanistycznych, gdzie – jak się wydaje – przejście na zajęcia realizowane online mogłoby być nieco łatwiejsze.

Jak zauważa Agnieszka Chrząszcz: „Pandemia wymusiła zmianę w dydaktyce, o której mówiło się od lat, a która wcześniej była bardzo trudna do przeforsowania. Kryzysowe przejście na edukację zdalną sprawiło, że osoby prowadzące zajęcia na własnej skórze przekonały się, że dydaktyka w tzw. formie podawczej nie sprawdza się, podobnie jak nie sprawdzają się egzaminy w formie testów. Konieczne jest sięgnięcie po nowoczesne rozwiązania z zakresu dydaktyki”.

Osoby prowadzące konwersatoria na kierunkach społecznych czy humanistycznych wspominały o braku możliwości zarządzania fizyczną przestrzenią. Dopiero po pewnym czasie orientowały się, że wykorzystywane przez nich narzędzia do pracy zdalnej umożliwiają podział uczestniczek i uczestników na grupy. Wynikało to z braku odpowiednich instrukcji oraz materiałów, które uwzględniałyby specyfikę poszczególnych zajęć i wynikające z nich potrzeby zarówno prowadzących jak i studentów.

Wprowadzanie nowych rozwiązań narzędziowych często oznaczało zwiększony nakład pracy dla prowadzących. Musieli oni m.in. dodawać informacje do nagranych zajęć, ale też dostarczać studentkom i studentom zindywidualizowane komentarze do wykonanych zadań. W niektórych przypadkach taka informacja zwrotna była kluczowa dla zrealizowania założeń kursu i wykształcenia u studiujących konkretnych kompetencji narzędziowych.

„Uczę obsługi programu komputerowego do kreślenia. Każdy student siedzi przed komputerem, ja pokazuję na rzutniku swój pulpit, chodzę po sali i sprawdzam, co się wydarzyło – pomagam. Nie miałam możliwości zainterweniować, gdy coś się działo online, więc nagrywałam tutoriale na każde zajęcia. Za pomocą programu, który zbierał dźwięk i ekran mojego komputera, pokazywałam poszczególne funkcje i zagadnienia. Udostępniałam różne zadania, dzięki którym studenci mogli to przećwiczyć. Przysyłali rozwiązania, żebym mogła zobaczyć, czy im się udało. Problemem była informacja zwrotna. Jak zdalnie mam im wytłumaczyć, w jaki sposób to zrobić? Każde zadanie komentowałam, nagrywając krótki filmik – i znowu tym programem do nagrywania ekranu pokazywałam wskaźnikiem myszki po kolei co i jak. Z kolei na innych zajęciach zmieniałam formę przygotowania prezentacji. Studenci mieli przygotować je z założeniem, że osoba,

która ją zobaczy, nie będzie słyszała komentarza. Prezentacja miała „mówić sama za siebie”. Dostawałam je na e-mail, czytałam je i komentowałam, a oni je poprawiali. Orka na ugorze!” – mówi adiunktka z uczelni technicznej.

Niektórzy z prowadzących zauważali również, że w momencie, gdy zabrakło interakcji z grupą w jednej fizycznej przestrzeni, nieintencjonalnie zaczęli powtarzać ten sam materiał. Część zdecydowała się zatem na nagrywanie zajęć, aby wiedzieć jaki materiał mają przerobić na kolejnych zajęciach uniknąć tego powtarzania. Przy okazji stanowiło to ukłon w stronę tych osób, które – z różnych powodów – nie mogły uczestniczyć w zajęciach wraz z grupą. Jeden z prowadzących zajęcia postanowił dzielić większe fragmenty materiału na krótsze filmiki. Dzięki temu studiumy nie otrzymywali dwugodzinnego materiału, a kilka krótszych, kilkunastominutowych nagrań, poświęconych konkretnemu tematowi. Umożliwiało to sprawniejsze odnajdywanie potrzebnych im informacji.

Osoby, które zdecydowały się pozostać przy realizowaniu zajęć zgodnie z wcześniejszym harmonogramem, również zaczęły uzupełniać wykłady i ćwiczenia o nowe, angażujące techniki. Jedna z uczestniczek badania zdecydowała się na połączenie synchronicznych zajęć z dostarczaniem studiumy nagrywanych wcześniej filmików.

Konieczne było także zmodyfikowanie samego materiału, formy jego omawiania i przekazywania studiumy. Wykłady były rozbudowywane i uszczegóławiane, tak aby osoby, które miały z nich korzystać asynchronicznie, zyskały dostęp do pełnej wiedzy. Dodatkowo prowadzący zaczęli korzystać z możliwości podsyłania dodatkowych materiałów i źródeł studiumy. Z czasem jednak zrozumieli, że nadmiar w tym zakresie prowadzi do przeładowania zadaniami i treściami.

Prowadzący zdecydowali się też na uruchomienie nowych kanałów i metod komunikacji. Realizowali wirtualne dyżury poprzez wideokonferencje lub rozmowy na czacie. Zbierali wszystkie materiały dotyczące projektu na Dysku Google. Odbywała się również intensywna komunikacja e-mailowa, pozwalająca na wyjaśnianie zagadnień z realizowanego materiału.

Zauważono również, że nowe narzędzia miały także zalety niedostępne wcześniejszej, tradycyjnej komunikacji. Choć przekazywanie komentarzy w formie pisemnej było bardziej czasochłonne dla prowadzących, to jednocześnie pozwalało na odwołanie się do nich w dogodnej późniejszej chwili – i np. dopytanie studentki czy studenta o przyczyny nieuwzględnienia wszystkich uwag wskazanych w danej pracy.

Zaangażowanie studiujących

Prowadzący, szczególnie po uruchomieniu zajęć na nowo, odnotowali znaczący wzrost frekwencji. Dało się to zauważyć zwłaszcza na kierunkach artystycznych. Tutaj prowadzący niemal zgodnie potwierdzali, że w okresie edukacji zdalnej zaskoczyło ich zaangażowanie studiujących, ich obecność oraz zdyscyplinowanie. Podobnych obserwacji dokonali również przedstawiciele innych dziedzin. Wspominano o większej mobilizacji studiujących. Pojawiła się też hipoteza, że może w czasie kryzysu młodzież coś sobie przewartościowała i zaczęła bardziej cenić edukację.

Zajęcia online sprawiły również, że niektórzy studenci i studentki, wcześniej nie zawsze zaangażowani, zaczęli odważniej zabierać głos i stali się bardziej aktywni. Niewykluczone, że ośmieliła ich specyficzna sytuacja edukacji zdalnej, a brak fizycznego kontaktu i przebywania w tej samej przestrzeni z innymi studiującymi ograniczył ich wcześniejsze opory.

Równoległe pojawił się jednak problem tzw. martwych dusz – a więc osób, które wprawdzie dołączyły do zajęć, ale po ich zakończeniu

nawet nie wylogowywały się ze spotkania. Jak to ujęła jedna z moich rozmówczyń: „**Niektórzy studenci zalogują się i udają, że są**”. Część prowadzących próbowała radzić sobie z tą sytuacją, wprowadzając techniki angażujące. Polegały one na tworzeniu bardziej wymagających problemów do rozwiązania albo zadawaniu pytań o charakterze refleksyjnym, zachęcających do zastanowienia się nad kwestiami powiązаныmi z treścią wykładów. W innych przypadkach zajęcia uzupełniano o wyszukiwanie materiału związanego z tematem zajęć w Internecie. Jeden z prowadzących korzystał z jeszcze prostszych metod angażowania osób uczestniczących w zajęciach: mianowicie odwoływał się do technik, które podpatrzył u youtuberów. W trakcie swoich zajęć organizował krótkie quizy lub prosił o reakcje na czacie („Dajcie jedynkę, jeśli się wam podoba”).

Według Juniewicz pomocne przy angażowaniu studiujących jest dzielenie materiału na krótsze odcinki, przerywanie zajęć np. quizami czy pracą w parach lub podgrupach. W przypadku pracy grupowej trzeba wcześniej przemyśleć sposób podziału, wgrać materiały dydaktyczne do systemu, ale też przygotować odpowiednio samo narzędzie, np. tworząc pokoje dla poszczególnych zespołów.

Mówienie do „pustego komputera”

Niemal wszyscy prowadzący zetknęli się z problemem mówienia do ekranu swojego komputera bez możliwości weryfikacji, czy osoby po drugiej stronie w ogóle ich słuchają, czy rozumieją prezentowane treści i jakie są ich reakcje. Na niektórych zajęciach przez cały semestr nikt nie włączał kamery lub robiła to niewielka część studiujących. Pojawiała się więc sytuacja, w której zajęcia dydaktyczne polegały na – jak to ujął jeden z uczestników badań – „Gadaniu do nich i obserwowaniu swojej własnej twarzy”. Inni prowadzący nazywali to doświadczenie „mówieniem do telewizora”; mieli poczucie, że są „radiowcami”.

Frustrująca była także niemożność weryfikacji aktywności. Prowadzący wspominali, że wielokrotnie towarzyszyło im poczucie

„produkowania się na darmo”. Nierzadko pojawiały się sytuacje, gdy – nie widząc studentek i studentów – tracili rozeznanie, z kim konkretnie rozmawiają czy z jaką grupą aktualnie prowadzą zajęcia.

Problem ten w dużej mierze dotyczył (choć nie ograniczał się do nich) większych grup, gdzie studiujący mogli się nie znać. Osoby, które prowadziły zajęcia w mniej licznych zespołach, wspominały, że zdarzały się włączone kamery i dyskusja z udziałem studiujących.

Dobrostan psychiczny studiujących

Prowadzący zajęcia starali się włączyć studiujących w proces decyzyjny dotyczący sposobu prowadzenia wykładów czy uczestnictwa w konwersatoriach. Uwzględniali ich preferencje, byli też wyczuleni na sygnały, które mogły świadczyć o słabszej kondycji emocjonalnej studentek i studentów czy o trudnościach w uczestnictwie w procesie zdalnej edukacji.

Jeden z uczestników badania miał obawy co do tego, jak osoby studiujące w systemie wieczorowym (często pracujące w biurach) podejść do konieczności spędzania czasu przed komputerem po całym dniu pracy za biurkiem. Zaczął więc od rozmów telefonicznych ze starostami grup, z którymi prowadził zajęcia. Dzięki temu ustalił, że najbardziej komfortowym rozwiązaniem będzie korzystanie z grup na Facebooku, a więc znanym wszystkim narzędziu. Został tam materiały, a studentki i studenci dyskutowali między sobą i zadawali mu pytania.

Jednak mimo prób zadbania o komfort studiujących dało się zauważyć, że często bywali w gorszych nastrojach i napotykali różne trudności – nie zawsze bezpośrednio związane z procesem nauczania, choć odbijające się na jego przebiegu. W szczególnej sytuacji znalazły się też osoby z zagranicy. Przymusowe pozostawanie z dala od domu i narażenie się na komunikaty o charakterze rasistowskim czy nacjonalistycznym nie wpływało pozytywnie na samopoczucie. W przypadku cudzoziemek i cudzoziemców zaczęły się dodatkowo

uwypuklać trudności językowe. Jeden z prowadzących chciał w trakcie zajęć przeprowadzić test z punktowanymi prawidłowymi odpowiedziami. Studiujący zwrócili mu uwagę, że nie dla wszystkich język polski jest ojczysty i w niektórych przypadkach trudno im wystarczająco szybko zrozumieć pytanie. Zdarzały się też sytuacje, gdy prowadzący otrzymywali na czacie lub w e-mailach pytania w nieznanym sobie języku ukraińskim lub sformułowane w sposób niebudzący wątpliwości, że zadająca je osoba nie zna zbyt dobrze języka polskiego. Pojawiły się też uwagi odnośnie do tego, że studiujący dysponują różną prędkością połączenia internetowego, co w niektórych przypadkach uniemożliwiało kompletne wyświetlenie testów. Tym samym dało się zaobserwować zjawisko wykluczenia cyfrowego. Nierówność w dostępie do nowych narzędzi oraz brak zbliżonych kompetencji w zakresie korzystania z nich wpływały negatywnie na doświadczenie edukacyjne pewnej części osób.

W przypadku studentów i studentek konieczność pozostawania w domu wiązała się z odsłonięciem prywatnej przestrzeni, do której w innych okolicznościach uczelnia nie miałaby dostępu. Najprawdopodobniej stąd wynikała powszechna niemal decyzja uczestniczek i uczestników zajęć o niewłączaniu kamery w ich trakcie. Ta kolonizacja przestrzeni prywatnej budziła opór również u prowadzących, którzy nie czuli się komfortowo, ingerując w sferę prywatną studiujących.

„Miałem i dalej mam duży zgrzyz natury etycznej. Studenci, zapisując się na studia, wcale nie deklarowali, że będą mieli odpowiedni sprzęt. Nie deklarowali, że będą mieli warunki techniczne, aby się łączyć. Nie wyrażali zgody na prezentowanie się w swoim domu, gdzie w jednym pomieszczeniu może mieszkać kilka osób. Mogą się wstydzić tego, w jakich warunkach żyją” – asystent, wydział prawa i administracji

Niektóre osoby prowadzące zajęcia próbowały ułatwić studiującym tę sytuację, np. zamieszczając filmy instruktażowe na temat tego, jak zaciemnić tło, żeby nie było widać pokoju, czy jak włączyć kamery. Czasami studiujący – nie chcąc ujawnić swoich warunków lokalowych – jednoznacznie stwierdzali, że nie będą włączać kamery ani mikrofonu.

Grupą, którą sytuacja edukacji zdalnej dotknęła szczególnie, byli studenci i studentki z niepełnosprawnościami. Jedna z uczestniczek badania opowiadała, że na jej uczelni podczas przejścia na nauczanie online spora liczba osób zrezygnowała z zajęć. Dla wielu z nich zdalna forma nauki stanowiła poważną trudność – np. część nie mogła w pełni skorzystać z materiałów dostarczanych przez prowadzących zajęcia (dla osób niedowidzących prezentacje zamieszczane online były niemal zupełnie nieczytelne).

Wśród osób, z którymi rozmawiałam, powtarzało się przekonanie, że tak naprawdę nadal nie wiadomo, kto znalazł się poza nawiasem systemu wskutek nagłego przeniesienia się na edukację zdalną. Wciąż brakuje odpowiednich narzędzi, które pozwalałyby tę sytuację na bieżąco monitorować – same próby sprawdzania obecności nie pokazywały skali problemu.



il. 4

Faza czwarta: przeciążenie

W

„Teraz wszyscy jadą na oparach” – profesor wydziału nauk humanistycznych i społecznych

W wyniku przejścia na edukację zdalną prowadzący zajęcia odnotowywali zwiększone obciążenie czasowe. Pojawiały się uwagi, że „**w nauczaniu zdalnym dokładnie te same rzeczy zajmują dwa razy więcej czasu niż w nauczaniu na żywo**”.

Sytuacji z pewnością nie ułatwiało poczucie ciągłej dostępności. Wiele osób w pewnym momencie przebywało głównie w domach. Podobnie jak w przypadku części sektora prywatnego, gdzie pracodawcy oczekują niemal całodobowej dostępności zatrudnionych osób, i tutaj pojawiło się oczekiwanie świadczenia pracy od wczesnego rana do późnego wieczora. Pojawiały się także głosy na temat dodatkowo obciążającej zwiększonej kontroli i sprawozdawczości.

Zwiększone obciążenie prowadzących

Niemal wszyscy uczestnicy badań wspominali o poczuciu znacznie większego obciążenia godzinowego podczas nauczania zdalnego. Pojawiały się hipotezy, że jest to związane z koniecznością opanowania nowych narzędzi, ale też dostosowania do innej formuły

dotychczasowych materiałów. Czasochłonne okazywały się też w wielu przypadkach konsultacje indywidualne ze studującymi, odsyłanie im komentarzy do zadań czy odpowiadanie na pytania. Sytuację tę jedna z prowadzących podsumowała stwierdzeniem: **„w tym semestrze nic nie robiłam, tylko siedziałam przy komputerze”**. Równocześnie pojawiły się uwagi na temat tego, że dzięki tej dodatkowej pracy prowadzący zajęcia mają bardziej zindywidualizowaną relację z każdą osobą studiującą.

Proces przygotowania zajęć zdalnych jest znacznie dłuższy niż w przypadku zajęć stacjonarnych – to jeden z największych problemów w e-learningu. Jak mówi Mariusz Grzyb, specjalista z Centrum e-Learningu Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, w przypadku nauki online więcej czasu zajmuje zaprojektowanie interakcji, przygotowanie pytań, odpowiednie rozbudowanie modułu e-learningowego. Stąd jego uczelnia decyduje się na zwiększenie wynagrodzenia w przypadku zajęć prowadzonych w systemie e-learningowym.

Również interakcje prowadzone twarzą w twarz są znacznie bardziej ekonomiczne czasowo. Jak podsumowała jedna z moich rozmówczyń: „Gdy się widzimy, to można wszystko pięć razy szybciej załatwić”. Dodatkowym wyzwaniem w niektórych przypadkach była też konieczność dostosowania języka pisanego do umiejętności osób studiujących spoza Polski, tak aby komunikat był dla nich zrozumiały.

Jeden z uczestników badania wspominał, że obciążenie wieloma dodatkowymi obowiązkami, w tym konieczność uczestnictwa w wielogodzinnych wideokonferencjach organizacyjnych, doprowadziły do sytuacji, w której odpowiadał na e-maile, prowadząc swoje zajęcia.

W przypadku osób zatrudnionych na uczelniach prywatnych pojawiła się tzw. negatywna motywacja, związana z obawą przed zwolnieniami lub obniżeniem wynagrodzeń.

W maju niemal wszyscy odnotowywali już znaczące spadki energii i zaangażowania. Pojawiało się wyczekiwanie końca semestru i odczuwanie bardzo dużego zmęczenia – tak fizycznego, jak i psychicznego.

Zwiększona kontrola i biurokracja

Zbiorowym doświadczeniem była też rosnąca presja ze strony władz uczelni, które obciążały prowadzących zajęcia zadaniami z zakresu sprawozdawczości. Prowadzący odczuwali duży brak zaufania; mieli wrażenie, że nie pozwala im się na realizowanie obowiązków. Jeden z moich rozmówców uznał, że poniekąd jest to wykorzystywanie zaistniałej sytuacji przez władze do tego, aby wprowadzić jeszcze intensywniejszą kontrolę, wymóc konieczność rejestrowania wszelkich działań pracowników dydaktycznych i narzucić im więcej wymagań związanych z dostarczaniem kolejnych dokumentów.

W niektórych sytuacjach zwiększona „papierologia” pojawiała się już na samym początku przejścia na edukację zdalną. Część jednostek obligowała prowadzących do złożenia podań o dostęp do narzędzi niezbędnych do przeprowadzenia zajęć w trybie zdalnym. Przy braku możliwości prowadzenia zajęć tradycyjnych wskazywano na absurd tego rozwiązania i na komplikowanie i tak niełatwej dla wszystkich sytuacji.

Na uczelniach prywatnych pojawiały się sytuacje, gdy błyskawicznie wyciągano konsekwencje w przypadku stwierdzenia pewnych nieprawidłowości w przebiegu zajęć. Prowadzący, którzy skracali swoje zajęcia, byli wyłapywani przez system elektroniczny i wzywani na rozmowy dyscyplinujące przez swoich przełożonych. Tymczasem dydaktycy oczekiwali zwiększonego zaufania przełożonych.

Jedna z moich rozmówczyń zwróciła uwagę na brak głębszej analizy zaistniałej sytuacji ze strony władz uczelni. Zamiast na prowadzeniu wspólnej rozmowy o nowych warunkach i wykorzystaniu ich do nauki kompetencji społecznych i budowania umiejętności dialogu – skupiono się na rozliczaniu pracowników z liczby godzin.

Faza piąta: pogodzenie się z sytuacją i wyciągnięcie wniosków

P

„Kluczowe będzie przeprojektowanie tematów, a nie narzędzi” – adiunkt, nauki społeczne
„Będziemy musieli zreformować szkolnictwo” – asystentka na uczelni artystycznej

Wiele osób uważa, że nowy rok akademicki, gdy większość zajęć będzie prowadzonych online, wymusi zmiany programów nauczania czy wręcz doprowadzi do reformy szkolnictwa wyższego. Bo indywidualne strategie wypracowane przez prowadzących zajęcia to za mało. Potrzebne są systemowe rozwiązania. Jak podsumował jeden z moich rozmówców: „Skupiamy na aspektach związanych z wiedzą. Wykłady są zwykle odczytywaniem książki – nowe narzędzia pozwalają jednak na wprowadzenie podejścia warsztatowego”.

Prowadzący zajęcia powtarzali, że niektóre z przedmiotów trzeba niemal w całości wymyślić na nowo – tak aby przekazując wiedzę i kompetencje studiującym, wykorzystać w większym stopniu możliwości oferowane przez e-learning. Niektóre osoby wskazywały, że czas wakacji powinien być momentem podsumowania i wybrania najlepszych narzędzi oraz wprowadzenia odpowiednich modyfikacji w sylabusach. I zaplanowania działań systemowych.

odpowiednich modyfikacji w sylabusach. Zwracano jednak uwagę, że kluczowe będą rozwiązania systemowe.

Nowe kompetencje dydaktyczne

Semestr zajęć zdalnych obnażył również jedną ze słabości polskiej edukacji wyższej: skupienie na rozwoju naukowym pracowników uczelni bez równoczesnego pogłębiania ich kompetencji dydaktycznych. Mimo że wiele osób zatrudnionych jest na stanowiskach naukowo-dydaktycznych, wymaga się od nich przede wszystkim realizowania kolejnych stopni awansu naukowego – a więc punktów za publikacje, kierowania grantami badawczymi czy uczestnictwa w międzynarodowych projektach. Dydaktyka jest traktowana po macoszu. Nie jest to obszar pogłębiany w codziennej praktyce akademickiej, oczekuje się tu raczej dobrej woli prowadzących zajęcia i ich własnej inicjatywy. Tymczasem czas pandemii pokazał, że umiejętności z zakresu dydaktyki to kluczowe kompetencje – trudno myśleć o wartościowym wkładzie w życie akademickie bez ich nieustannego rozwoju.

Brak inwestycji w dydaktykę widać tak na poziomie indywidualnym, jak i systemowym – gdzie często brakuje zrozumienia, z jakimi wyzwaniami mierzą się uniwersytety w XXI w. Według Agnieszki Chrzęszcz pandemia uwypukliła fakt, że nie wszystkie jednostki naukowe zainwestowały w rozwój zespołów zajmujących się dydaktyką w sensie sztuki kształcenia, a nie organizowania harmonogramów czy dbania o opisy programów przedmiotów. Dodatkowo te uczelnie, które już wcześniej rozwijały jednostki odpowiedzialne za e-learning, były w stanie stosunkowo sprawnie odnaleźć się w nowej sytuacji. Osoby prowadzące tam zajęcia przynajmniej w podstawowym stopniu były zaznajomione z narzędziami, miały też do dyspozycji odpowiednie materiały pomocnicze.

Dydaktycy, z którymi rozmawiałam, wskazywali na brak znajomości technik aktywizacji studiujących podczas kształcenia zdalnego. Rozwiązania, które wcześniej stosowali w salach uczelni, nie

sprawdzały się online. Brakowało im umiejętności utrzymywania uwagi studiujących przed ekranami czy choćby lepszego zrozumienia, na ile jest to w ogóle możliwe. Na ciekawe rozwiązanie zdecydował się zespół ds. nauczania na odległość SWPS Uniwersytetu Humanistycznospołecznego. W ankiecie poprosił prowadzących zajęcia o podzielenie się wskazówką, która pomoże koleżankom i kolegom. Zebrane odpowiedzi trafiły do kadry dydaktycznej jako krótki poradnik, który ułatwił przygotowanie się do zajęć i przybliżył użyteczne rozwiązania.

Indywidualne taktyki angażowania studiujących w zajęcia prowadzone online to zaledwie część zagadnienia, jakim jest zmiana w podejściu do prowadzenia i projektowania zajęć dydaktycznych. Wymaga to nakładów czasu. Jak podkreśla Agnieszka Chrząszcz: „Przejście na edukację zdalną wyraźnie wskazało na niedostatki przestarzałych form dydaktycznych. Nie można ich realizować w ten sam sposób, jak robi się to od wielu już lat. Trzeba zastanowić się nad celem zajęć, ale też przemyśleć ilość materiału, który trafia do studiujących. Ten namysł nie jest ściśle związany z technologią i w równym stopniu powinien dotyczyć zajęć prowadzonych w murach uczelni, jak i tych, które odbywają się zdalnie”. Zdaniem Chrząszcz pomocne może okazać się np. skrócenie zajęć do 20-minutowego wprowadzenia, po którym nastąpi przejście na pracę warsztatową, bardziej angażującą i wykorzystującą potencjał Internetu.

Zgadza się z tym również Marlena Plebańska, ekspertka w zakresie e-learningu. „Wykład nie może być pasywny, gdyż jest wtedy nieefektywny – także gdy odbywa się w sali uczelnianej” – podkreśla. „Konieczne jest angażowanie poprzez pytania, otwieranie się na dyskusję. Ta nowa forma nauczania wymaga opanowania metodyki przez kadrę akademicką, ale też przez studiujących, dla których to również nowa sytuacja”.

Kamil Śliwowski, trener i edukator m.in. w Fundacji Szkoła z Kląsą, uważa, że niezbędna jest tutaj systemowa inwestycja w uczenie się nauczania zdalnego. Zdaniem eksperta ciężko budować zajęcia

online wyłącznie na osobistej charyzmie czy autorytecie. Potrzebne są cykliczne szkolenia, sprawdzanie nowych rozwiązań dydaktycznych w grupach i stałe pozyskiwanie wiedzy na temat metodyki pracy dydaktycznej.

Lepsze wyposażenie narzędziowe

Większość osób, z którymi rozmawiałam, była zdecydowana nadal korzystać z wielu narzędzi i technik wprowadzonych wskutek konieczności przejścia na kształcenie zdalne. Prowadzący podkreślali, że widzą plusy pewnych rozwiązań i wyobrażają sobie ich stosowanie również po powrocie do budynków uczelnianych. Zwracali jednak uwagę, że jeśli kolejny rok akademicki miałby odbywać się w formule zdalnej, kluczowe byłyby inwestycje – nie tylko w sprzęt, ale i w kompetencje kadry dydaktycznej.

Odnosnie do sprzętu wymieniano pomoce wykorzystywane na poziomie indywidualnym (np. udostępnienie mikrofonów dydaktykom, tak aby mogli oni zadbać o lepszą jakość dźwięku swoich wykładów), ale i narzędzia związane z infrastrukturą uczelnianą (np. odpowiednie wyposażenie sali wykładowych w tablice cyfrowe i tym podobny sprzęt, tak aby prowadzący zajęcia mógł transmitować swój stacjonarny wykład online).

Weryfikacja wiedzy czy zaradności?

Prowadzący zajęcia opowiadali, że wraz ze zbliżającą się sesją egzaminacyjną rosło napięcie związane z jej prowadzeniem w trybie zdalnym. Jeden z moich rozmówców powiedział: „Na końcu semestru próbuje się udawać, że cały proces się nie zmienił. Oczekuje się takich samych rezultatów na poziomie weryfikacji wiedzy jak w przypadku prowadzenia zajęć stacjonarnych”.

Pojawiały się też spostrzeżenia, że stres związany ze zdalnym egzaminowaniem może prowadzić do powstawania podziałów na osoby, które psychicznie lepiej odnalazły się w tej sytuacji. Obawy dotyczyły

tutaj jednak w dużej mierze obu stron – egzaminujących i egzaminowanych, na poziomie wyzwań tak narzędziowych, jak i emocjonalnych.

Prowadzący zajęcia zwracali uwagę na trudność określenia, na ile dostarczone im prace zaliczeniowe czy wypełnione testy były w istocie wykonane samodzielnie. Pojawiały się sytuacje, w których grupy dostarczały niemal identyczne odpowiedzi. Budziło to podejrzenia, że odpowiedzi zostały przygotowane przez jedną osobę. Dawało się wyczuć pewną bezradność – w dużej mierze związaną z brakiem odpowiednich narzędzi – względem prawidłowej weryfikacji wiedzy podczas nauczania zdalnego.

Dosyć częsty okazał się też pomysł skupienia na wizualności podczas egzaminów. Wspominano o konieczności obracania kamerą przez osobę egzaminowaną, tak aby udowodniła, że faktycznie znajduje się w pomieszczeniu sama, a na ścianie nie ma zamieszczonych notatek z kursu. Pojawiał się również wątek wykorzystania lustra, które miało być umieszczone w pokoju egzaminowanego, aby udowodnić, że nikt nie wspiera go podczas odpowiadania.

Powyższe metody budziły spore zniechęcenie prowadzących zajęcia, ale też wskazują na bardzo dużą trudność w tym obszarze. Wykorzystywanie dość archaicznych sposobów (bazujących na przekonaniu, że zewnętrzna pomoc podczas egzaminu z całą pewnością zostanie ujawniona za pomocą lustra czy obrotu kamery) w nowoczesnym procesie kształcenia wskazuje, że egzaminatorom i egzaminatorom brakowało przygotowania i dostępu do bardziej zaawansowanych technik. Na tym tle innowacyjne wydaje się podejście jednego z egzaminujących. Stwierdził on, że nowa formuła testowania wymusiła na nim weryfikację dotychczasowych metod i skupienie się nie na sprawdzeniu wiedzy encyklopedycznej, ale na pytaniu o procesy myślowe.

Tego typu podejście popiera Agnieszka Chrzęszcz. Podkreśla ona, że kluczowa jest sama konstrukcja egzaminu. Możliwe, że bardziej

trafionym rozwiązaniem będzie wprowadzenie ocen cząstkowych, związanych z aktywnością studiujących w trakcie całego semestru i bazujących na bieżącym sprawdzaniu wiedzy i umiejętności. Nie bez znaczenia jest również odpowiednie konstruowanie pytań – tak aby dotyczyły one rozwiązywania problemów, a w mniejszym stopniu pamięciowego opanowania materiału.

Na zalety e-learningu przy przeprowadzaniu egzaminów online wskazywał w rozmowie ze mną Mariusz Grzyb. Według eksperta podstawową zaletą takiej formy weryfikacji wiedzy jest fakt, że test przeprowadzony za pośrednictwem platformy jest od razu sprawdzony, a prowadzący ma możliwość wygenerowania podsumowania i raportu z wyników. Zalety te jednak nie były wymieniane przez osoby, z którymi rozmawiałam podczas wywiadów grupowych. Możliwe, że przekonają się do nich i nauczą się w pełni je doceniać w przyszłości. Możliwe też, że trudności związane z rzetelnym przeprowadzaniem egzaminu online są większe niż zalety płynące z takiego rozwiązania – szczególnie w momencie jego wdrażania awaryjnego, bez wcześniejszych testów i uprzedniego bez zapoznania się z systemem.

Co ze wspólnotą akademicką?

Wśród głosów osób prowadzących zajęcia w semestrze letnim 2019/2020 pojawiała się obawa przed zanikiem pewnego rodzaju poczucia wspólnoty akademickiej; czegoś, co wypracowywane jest w codziennym spotkaniu w tej samej fizycznej przestrzeni, podczas dyskusji prowadzonych twarzą w twarz. Nowe technologie – w ocenie moich rozmówczyń i rozmówców – nie sprzyjają wytwarzaniu tego typu energii, jaka może towarzyszyć konwersatoriom czy wykładom przeprowadzanym bez pośrednictwa tych narzędzi. Możliwe, że wynika to po części z przeznaczenia samych narzędzi e-learningu – już z samej swojej definicji służą one do „zdalnego przekazywania wiedzy”, nie zaś do „tworzenia poczucia wspólnoty”. Niewykluczone, że wraz z upowszechnieniem praktyk e-learningowych z czasem to zagadnienie stanie się istotne dla uczelni.

Ekspertki i eksperci w zakresie e-learningu uważają, że tworzenie wspólnoty online jest możliwe, ale wymaga dodatkowej pracy – a nie do końca jest jasne, kto miałby za te zadania odpowiadać. Jak uważa Chrzęszcz: „Wymaga to zaangażowania, facylitacji, stawiania określonych celów. Aktualnie zajęcia na studiach wyższych nie obejmują np. poznawania się studiujących czy przechodzenia przez nich przez pewne procesy grupowe. Równocześnie wiemy, że już teraz zakładają oni grupy dyskusyjne, dzieje się to jednak oddolnie. Nie jest to proces moderowany przez uczelnię”. Z tą opinią zgadza się Kamil Śliwowski, również podkreślając wagę nowych form spotkań, służących wyłącznie budowaniu relacji. Mogą to być np. nieformalne wieczorne spotkania online, służące luźnym interakcjom, ale też cykliczne rozmowy związane z ważnymi wydarzeniami w roku akademickim czy kalendarzowym. Powszechne przejście na pracę zdalną wspierać może otwieranie się na relacje międzynarodowe. Śliwowski podkreśla również potencjał klubów dyskusyjnych czy otwartych wykładów, wspierających budowanie relacji wśród studiujących.

Na ciekawą kwestię zwraca uwagę Plebańska, również twierdząc, że budowania relacji online można się nauczyć. Zauważa ona jednak, że komunikacja online zwykle prowadzi do spłaszczenia hierarchii, tak istotnej w świecie akademickim. Ten aspekt może stanowić dodatkową trudność przy podejmowaniu prób tworzenia wspólnot akademickiej online.

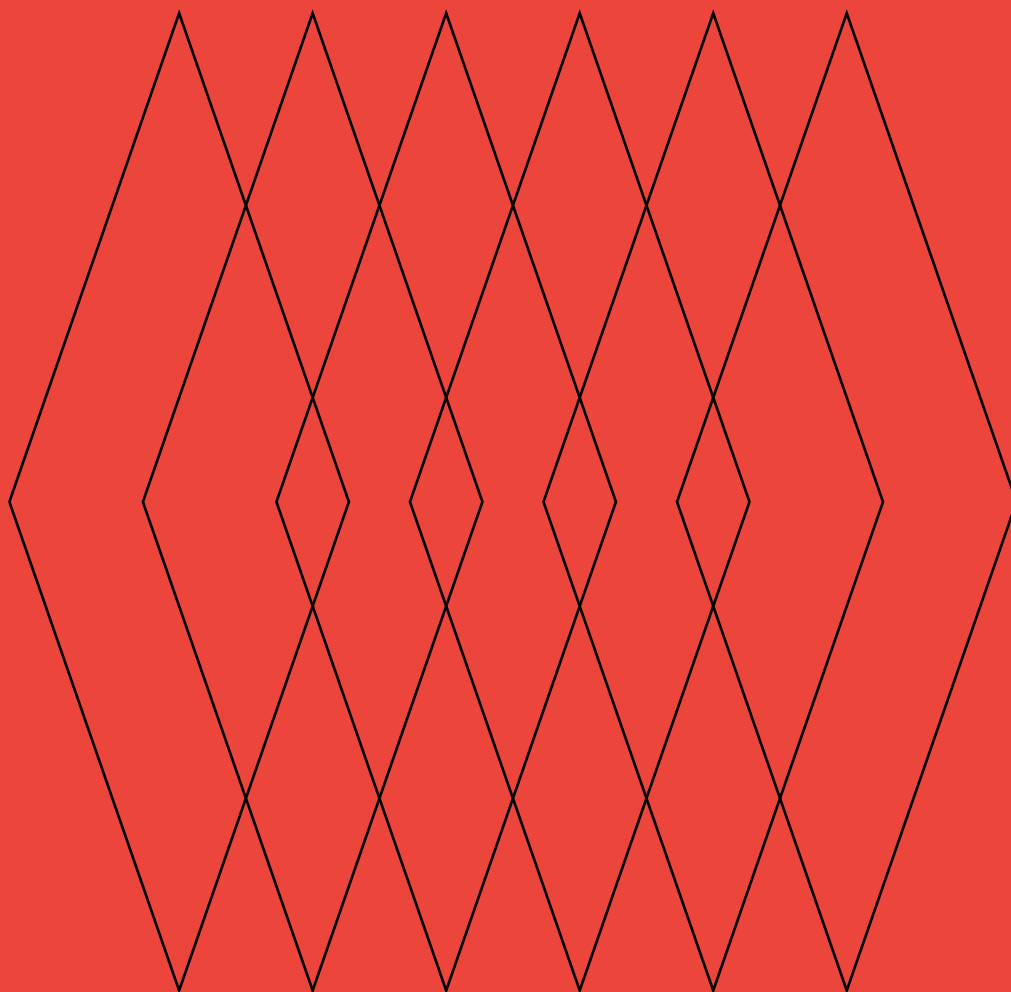
il. 5



11
*Rekomendacje MNiSW
dotyczące kształcenia
zdalnego* [online: dostęp
27.06.2020], <https://www.gov.pl/web/nauka/rekomendacje-mnisw-dotyca-ce-ksztalcenia-zdalnego>.

3.

Co dalej?



G

Zajęcia w roku akademickim 2020/2021 będą odbywać się przede wszystkim zdalnie. Na niektórych uczelniach zostanie wprowadzony model hybrydowy, gdzie wykłady oraz konwersatoria odbywać się będą online, zaś przedmioty wymagające obecności w laboratorium czy warsztacie będą realizowane w salach uczelni z zachowaniem określonych zasad. Do rzeczywistości cyfrowej stopniowo przenoszone są kolejne elementy życia akademickiego – ślubowanie studentów i studentek pierwszego roku Uniwersytetu Warszawskiego odbyło się w tym roku za pośrednictwem USOSa.

Możemy więc powiedzieć, że przed nami faza szósta. Czy będzie to etap wdrażania zmian systemowych i stopniowego osvajania nowej rzeczywistości? Z perspektywy instytucji takiej jak uczelnia, jeden semestr to bardzo krótki okres. Wprowadzenie zmian systemowych, za które często nie odpowiadają poszczególne jednostki, wymaga znacznie dłuższego czasu. Prezentowane tu wnioski i doświadczenia dotyczą ostatnich kilku miesięcy, ale ich przepracowywanie czeka prowadzących zajęcia już od nowego roku akademickiego.

Kluczowe jest jednak przy tym wsparcie systemowe, tak aby docelowo ścieżka online mogła zacząć funkcjonować na tych samych zasadach co studia stacjonarne czy zaoczne. Równie istotne jest wprowadzenie nastawienia na stałe rozwijanie kompetencji dydaktycznych wśród osób prowadzących zajęcia. Aktualnie postępy w tym obszarze nie są szczególnie mocno wspierane przez uczelnie i często wynikają z jednostkowej oddolnej inicjatywy. Tymczasem kształcenie studiujących wpisane jest w misję uczelni i stanowi jedną z podstaw jej działalności, także – a może szczególnie – wtedy, gdy zmieniają się metodyki nauczania i towarzyszące im narzędzia.

Podziękowania

Jestem bardzo wdzięczna wszystkim osobom, które zupełnie bezinteresownie i ze szczerym entuzjazmem zgodziły się podzielić się ze mną swoimi doświadczeniami – zarówno osobom prowadzącym zajęcia na uczelniach wyższych, jak i ekspertkom i ekspertom w zakresie e-learningu.

Dziękuję również zespołowi Centrum Cyfrowego za możliwość współtworzenia wyjątkowego przedsięwzięcia: think-tanku #społtech. Szczególne podziękowania należą się Karolinie Szczepaniak za czułe kierowanie projektem oraz Alkowi Tarkowskiemu za otwartość i absolutne zaufanie. Dziękuję również Anie Brzezińskiej, Kamilowi Mamakowi i Janowi J. Zygmuntowskiemu, moim *fellows*, za cenne wskazówki, trafne pytania i stymulującą multidyscyplinarność.

Wreszcie dziękuję też za nieocenione wsparcie Marcinowi Drabkowi.

dr Marta Klimowicz

Doktorka socjologii internetu od ponad dziesięciu lat pracująca w branży IT. Zainteresowana tematyką nowych technologii, ich wpływem na życie społeczne i strategiami radzenia sobie z konsekwencjami tego wpływu. Współzałożycielka BalansPL, fundacji działającej na rzecz zwiększenia obecności kobiet w życiu publicznym. Aktualnie zarządza zespołem Growth w Monterail, firmie tworzącej oprogramowanie dla klientów z całego świata. Współorganizatorka cyklicznych spotkań "Marketing na żywo". Prowadzi zajęcia z marketingu internetowego na polskich uczelniach; ekspertka w programach akceleracyjnych skierowanych do start-upów oraz organizacji z sektora pozarządowego. Uczestniczy w programach mentoringowych dla kobiet, które chcą rozpocząć karierę w branży IT.

Projekt SpołTech - bo przyszłość potrzebuje przyjaciół

Technologie cyfrowe wpędzają nasze społeczeństwo w stan ciągłej zmiany. Dlatego przyszłość potrzebuje przyjaciół, którzy upomną się o społeczny wymiar technologii.

SpołTech to przestrzeń do namysłu i rozmowy o technologii, przyszłości i Polsce. W Fundacji Centrum Cyfrowe stworzyliśmy zespół analityczny badający społeczny i kulturowy wpływ technologii cyfrowych.

Jednocześnie siecujemy ekspertki i ekspertów, dla których ważny jest społeczny wymiar technologii. Osoby wierzące, że technologie powinny służyć społeczeństwu. Kierownikiem merytorycznym projektu SpołTech jest dr Alek Tarkowski, prezes Fundacji Centrum Cyfrowe.

Projekt SpołTech to wizja świadomego i zrównoważonego rozwoju technologii oparta na następujących założeniach:

- Każda zmiana technologiczna jest zmianą społeczną.
- W Polsce większość dyskusji koncentruje się na rozwoju gospodarki lub infrastruktury cyfrowej. My chcemy mówić o rozwoju społeczeństwa cyfrowego.
- Zbyt wiele debat skupia się na określonej technologii. Dla nas najważniejsze są wartości i cele, którym technologie mogą służyć.
- Technologie muszą być rozwijane w sposób zrównoważony i skupiony na potrzebach społeczeństwa.



Strona projektu: www.centrumcyfrowe.pl/spoltech

Biuletyn SpołTech:

<https://centrumcyfrowe.pl/spoltech-biuletyn/>

Naszym celem jest wspieranie otwartości i zaangażowania w świecie nowoczesnych technologii. Działamy w modelu *think-and-do tank*, wspierając otwartość i zaangażowanie w świecie nowoczesnych technologii. Pracujemy na rzecz zmiany społecznej i zwiększenia zaangażowania obywatelskiego, wykorzystując narzędzia cyfrowe i modele współpracy oparte na dzieleniu się zasobami i wiedzą.

Naszym zdaniem zdrowe społeczeństwo cyfrowe musi uwzględniać społeczny wymiar technologii – to założenie, które przyświeca nam od początku działalności. Nie możemy skupiać się jedynie na rozwijaniu infrastruktury, gospodarce cyfrowej lub rozwoju usług i produktów. Zamiast o technologiach chcemy rozmawiać o SpołTechu.



Spis Ilustracji

il. na okładce

Grafika: Tomek Głowacki, CC BY 4.0

na podstawie zdjęć:

- Jason Leung
źródło: unsplash.com/photos/VeUSCLJrLf4
- Marie-Lan Nguyen
źródło: bit.ly/2SyNzNp
public domain

il. 1 → str. 16

Grafika: Tomek Głowacki, CC BY 4.0

na podstawie zdjęć:

- Cytonn Photography
źródło: unsplash.com/photos/n95VMLxqM2I

il. 2 → str. 18

Grafika: Tomek Głowacki, CC BY 4.0

na podstawie zdjęć:

- Jason Leung
źródło: unsplash.com/photos/VeUSCLJrLf4
- Guillermo Ferla
źródło: unsplash.com/photos/Oze6U2m1oYU

il. 3 → str. 19

Grafika: Tomek Głowacki, CC BY 4.0

na podstawie zdjęć:

- Denise Jans
źródło: unsplash.com/photos/Q_hqnJa_RKA
- Brooke Cagle
źródło: unsplash.com/photos/wKOKidNT14w

il. 4 → str. 28

Grafika: Tomek Głowacki, CC BY 4.0

na podstawie zdjęć:

- Anandu Vinod
źródło: unsplash.com/photos/pbxwxwfl0B4
- Bermix Studio
źródło: unsplash.com/photos/8TKF-8cLGRg

il. 5 → str. 39

Grafika: Tomek Głowacki, CC BY 4.0

na podstawie zdjęć:

- Papaioannou Kostas
źródło: unsplash.com/photos/tysecUm5HJA
- Alexander Andrews
źródło: unsplash.com/photos/H0dcpcO_hYc

Redakcja i korekta: Urszula Dobrzańska
Grafika: Alicja Kobza
Skład: Tomek Głowacki

Fundacja Centrum Cyfrowe
Projekt SpołTech

Warszawa 2020

Ten utwór jest udostępniony na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa 4.0 Międzynarodowe. Zachęcamy do jego przedruku i wykorzystania. Prosimy jednak o zachowanie informacji o finansowaniu raportu oraz podanie linku do strony <https://centrumcyfrowe.pl/spoltech/>



PROO

Sfinansowano przez Narodowy Instytut Wolności – Centrum Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego ze środków Programu Rozwoju Organizacji Obywatelskich na lata 2018–2030



NIW