

ZDALNA EDUKACJA
UNIWERSYTECKA
W CZASACH PANDEMII.
WYZWANIA I REAKCJE¹.
KOMUNIKAT Z BADAŃ
SONDAŻOWYCH

Anna Karwińska*
Marcin Karwiński**

UWAGI WSTĘPNE

Kultura i Rozwój t. 7/2019
 ISSN 2450-212X
 doi: 10.7366/KIR.2019.7.13

Pytanie podstawowe, jakie zadawane było od połowy marca 2020 roku, najpierw w dyskursie publicznym, a także w dyskursie naukowym, brzmiało: jak raptowne przejście na system nauczania zdalnego, na wszystkich szczeblach edukacji, wpływa na utrzymanie założonych celów, na relacje pomiędzy uczestnikami odgrywającymi różne role, na metody przekazywania i sprawdzania wiedzy?

Oczywiście, rozmaite formy e-learningu są obecne w praktyce dydaktycznej różnych szczebli już od długiego czasu. Problemem było nagłe i *wymuszone* przejście od nauczania tradycyjnego, częściowo wspomaganego przez nowoczesne technologie bądź tzw. *blended learning*, do nauczania w pełni zdalnego.

Już kilkanaście pierwszych dni praktykowania dydaktyki w tej nowej sytuacji ujawniło, że system edukacyjny w Polsce nie jest przygotowany do tak radykalnej zmiany pod żadnym względem. Chodzi o dostęp do nowoczesnych komputerów, do szerokopasmowego internetu o odpowiednich parametrach, o posiadane kompetencje, doświadczenie w aktywnym korzystaniu z zasobów cyfrowych, posiadany kapitał społeczny, naukowy i kulturowy, a także poziom motywacji wszystkich aktorów uczestniczących w tym procesie.

Osobnym zagadnieniem są kompetencje wykładowców, którzy, zwłaszcza na początku, często przynosili jeden do jednego swoje tradycyjne metody nauczania do nowej sytuacji. Jednakże uczestnictwo w wykładzie prowadzonym na żywo, w kontakcie *face-to-face*, jest zupełnie innym doświadczeniem dla słuchacza niż odsłuchanie, a nawet zobaczenie go (w wersji wideo). To samo dotyczy innych narzędzi dydaktycznych. Zdalne nauczanie wymaga bardzo dużego „przeprogramowania” dydaktyki, a to jest trudne do zrobienia natychmiast.

Dodatkowo należy powiedzieć, że te wymuszone modyfikacje procesów nauczania i uczenia się następowały (i następują) w wyjątkowo niekorzystnych warunkach, powodując konieczność dopasowania się do nowej sytuacji. Strach, który odczuwamy (podsycany przez codzienne informacje o nowych ofiarach pandemii), potęguje emocje, niestety raczej negatywne niż pozytywne, co m.in. utrudnia relacje pomiędzy osobami, a także podnosi ogólny poziom napięcia. Ograniczenia komfortu psychofizycznego wzmacniają stres, czasem frustrację, co nie sprzyja skupieniu się na zdobywaniu nowych kompetencji, u żadnej ze stron.

INFORMACJA O BADANIACH

Pomysł badań powstał w związku z własnymi (odmiennymi) doświadczeniami autorów dotyczącymi zajęć zdalnych. Potem pojawiła się idea uchwycenia „na gorąco” atmosfery wokół tego nowego wyzwania dydaktycznego i wychowawczego. Chcieliśmy sprawdzić, jak wyglądał ten moment nagłego wkroczenia w obszar niepewności na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie. Jakie były nastroje wśród

* Prof. dr hab. Anna Karwińska, Kolegium Gospodarki i Administracji Publicznej UEK, Katedra Socjologii, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, 31-510 Kraków, Rakowicka 27, karwinsa@uek.krakow.pl.

** Dr Marcin Karwiński, Kolegium Nauk o Zarządzaniu i Jakości, Katedra Zarządzania Kapitałem Ludzkim, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, 31-510 Kraków, Rakowicka 27, karwinsm@uek.krakow.pl.

1 Publikacja została przygotowana jako rezultat badań własnych zrealizowanych w ramach dotacji UEK na rozwój potencjału badawczego.

pracowników postawionych dość arbitralnie wobec nowych zadań i oczekiwań? Jak się odnaleźli w nowej sytuacji?

Przygotowany kwestionariusz ankiety składał się z 17 pytań plus 4 pytań merytorycznych. Poruszone tematy obejmowały m.in. posiadane przez respondentów doświadczenia ze zdalnym nauczaniem, opinie w sprawie przydatności trybu online do zajęć różnego typu, samooceny swoich kompetencji w tym zakresie, wsparcia udzielonego przez uczelnię, wreszcie, oceny zaangażowania studentów. Jedno z pytań otwartych skierowane zostało do tych respondentów, którzy przed wprowadzeniem stanu pandemii nie prowadzili zajęć w trybie zdalnym. Interesowały nas powody, dla których nie wykorzystywali oni istniejących możliwości wprowadzenia takich elementów do swojej praktyki dydaktycznej. Drugie pytanie otwarte dotyczyło oczekiwań w stosunku do uczelni w związku z wprowadzeniem obowiązku prowadzenia zajęć w trybie zdalnym na wszystkich typach studiów.

Kwestionariusz umieszczony został na stronie internetowej, a informacje o badaniach rozesłano do wszystkich pracowników prowadzących zajęcia za pomocą mailingu uczelnianego. Prośba o wypełnienie ankiety wsparta była także listem Prorektor ds. Studentów i Kształcenia. W ciągu trzech tygodni kwietnia 2020 ankietę wypełniło 335 osób, czyli blisko połowa nauczycieli akademickich. Warto podkreślić, że wielu respondentów zechciało dodać obszernie nieraz wypowiedzi w pytaniach otwartych, co pozwala przypuszczać, że sondaż spotkał się z zainteresowaniem i przynajmniej w jakimś stopniu odpowiadał na potrzebę wyrażenia swoich refleksji i – często krytycznych – opinii.

KONTEKST UCZELNIANY

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie jeszcze przed ogłoszeniem stanu epidemii był raczej dobrze przygotowany do prowadzenia zajęć, przynajmniej częściowo, w trybie zdalnym. Już w 2005 roku powołano pełnomocnika rektora ds. e-edukacji, a w 2006 roku specjalną komórkę Centrum e-learningu (w późniejszych latach Zespół ds. e-learningu), a jesienią 2008 r. zaczęto prace nad stworzeniem zintegrowanego systemu zarządzania uczelnią, w ramach którego miała funkcjonować platforma zdalnego nauczania. Model wdrożenia strategii e-learningowej na lata 2006–2008, który powstał kilkanaście lat temu, opierał się na kilku zasadach. Po pierwsze, e-edukacja została uznana za perspektywiczny kierunek rozwoju, równoprawny z tradycyjnymi formami nauczania; po drugie, zasada spójności systemu e-kształcenia oznaczała konieczność opracowania reguł e-edukacji, zasad rozliczania itp.; po trzecie, przyjęto zasadę, że wszystkie inicjatywy e-edukacyjne będą realizowane i rozliczane jako projekty; po czwarte, projekty e-edukacyjne przyjmowane na uczelni muszą spełniać uczelniane standardy jakości i wreszcie po piąte, wszystkie te projekty muszą być realizowane i koordynowane przez specjalnie powołaną jednostkę, czyli Centrum e-learningu (Skrzypek i in. 2010, s. 211–212).

Na uczelnianej platformie Moodle wszyscy pracownicy mieli założone tzw. e-wizytówki, zawierające podstawowe informacje dotyczące nauczyciela akademickiego. Miały one charakter obowiązkowy, a ich prowadzenie było monitorowane przez Centrum e-learningu. Już w 2010 roku ponad 90% pracowników stosowało te wizytówki jako możliwość kontaktu ze studentami i przekazywania informacji.

W latach 2007–2013 na e-platformie utworzono 6000 kursów, w latach 2013–2019 – ponad 10 200, co oznaczało wzrost o ok. 70%. Rosła także liczba oferowanych

kursów w trybie *blended learning*, a pomiędzy 2009 a 2019 r. wydano ponad 500 certyfikatów na prowadzenie e-zajęć. Zgodnie z informacją pracowników tego Centrum ponad połowa prowadzących zajęcia oferowała konsultacje online: na Moodle, przez e-mail, Facebooka, możliwe były także kontakty w ramach prowadzonych kursów online. Imponująco przedstawiała się dynamika zmian, jeśli chodzi o publikowane na e-platformie materiały dydaktyczne i rezultaty zdawalności studentów. W latach 2013–2019 z niemal 290 tysięcy do ponad dwóch milionów wzrosła liczba przesłanych i dostępnych plików².

Jednym z takich projektów, który można by określić jako „wyprzedzający” czy wręcz „proroczy”, był projekt „UEK HUB. Uniwersytecki hub dydaktyczny”, zrealizowany w okresie od września 2017 do czerwca 2019 r. ze środków UE (Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój). Celem tego projektu było wsparcie rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich, zwłaszcza wsparcie metodyczne, podniesienie kompetencji dydaktycznych w ogóle i specjalizacyjne w wybranych metodykach.

Program zakładał udział każdego z nich w trzech formach wsparcia – 120-godzinnym module szkoleniowym wprowadzającym do nowoczesnej dydaktyki akademickiej, 1 bądź 2 modułach specjalistycznych (trwających od 78 do 160 godzin szkoleniowych) oraz module wdrożeniowym (w ramach którego ważną rolę odegrało szkolenie mentorskie).

W projekcie wzięło udział ok. 15% pracowników wszystkich wydziałów UEK oraz Centrum Językowego UEK. Był to największy z dotychczas realizowanych projektów szkoleniowych³. Program ten był swego rodzaju wydarzeniem w życiu uczelni, jego efekty wykraczały poza ramy typowego projektu szkoleniowego, obejmowały bowiem także tworzenie sieci współdziałania, wymianę doświadczeń i rozwijanie interakcji społecznych o charakterze koleżeńskim czy nawet przyjacielskim, które trwały (i trwają) po zakończeniu projektu⁴.

Można zatem stwierdzić, że przechodzenie na zdalny tryb zajęć nie dokonywało się, mówiąc metaforycznie, „na surowym korzeniu”, jednak, jak wynika z doświadczeń Zespołu ds. e-learningu oraz obserwacji Prorektor ds. Studenckich i Kształcenia, ciągle jest spora grupa nauczycieli akademickich podchodząca do nowych wyzwań z rezerwą, a często także niechętna zmianom dotyczącym trybu nauczania.

Od połowy marca Zespół ds. e-learningu podjął rozmaite działania pozwalające na płynne przejście na zdalne formy nauczania⁵. Na samym początku tego

2 Dane zostały dostarczone przez Zespół ds. e-learningu UEK, za co bardzo dziękujemy zwłaszcza pani Annie Stanisławskiej-Mischke i pani Anecie Powroźnik.

3 Działania promocyjne projektu „UEK HUB. Uniwersytecki hub dydaktyczny 02.07.2019”, materiały otrzymane z biura projektu: Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, ul. Rakowicka 27, 31–510 Kraków.

4 Ta opinia oparta jest na doświadczeniach własnych autorów, jako uczestników kursów w ramach huba.

5 „[...] w dniach 12–16 marca br. zorganizowano 23 szkolenia stacjonarne dla nauczycieli akademickich, dotąd niekorzystających z platformy Moodle, których celem było wprowadzenie ich w zagadnienia podstawowej obsługi platformy. [...] Z tej możliwości skorzystało 132 nauczycieli akademickich. [...] W trybie natychmiastowym rozbudowano infrastrukturę informatyczną. [...] M.in. zakupiono licencję na korzystanie z platformy ClickMeeting do prowadzenia zajęć online w czasie rzeczywistym i zintegrowano platformę ClickMeeting z e-Platformą UEK (Moodle). [...] Od 16 marca br. regularnie realizowane jest dydaktyczne i techniczne wsparcie nauczycieli akademickich w prowadzeniu zdalnych zajęć dla studentów. Zorganizowano system zdalnych indywidualnych konsultacji dla nauczycieli akademickich, zarówno dla początkujących, jak zaawansowanych w korzystaniu z technologii internetowych w dydaktyce. Tygodniowo realizowanych jest średnio ok. 500–900 konsultacji, do 5 czerwca br. wykonano ich ok. 1 tys. 500. W okresie 12 marca – 5 czerwca br. liczba kursów na e-Platformie UEK (Moodle) wzrosła o ok. 1 tys. 500 do ok. 12 700 kursów. Systematycznie organizowane są webinary dla zaawansowanych

procesu (mniej więcej w połowie marca 2020) uczelnia nie miała rozwiązań do prowadzenia zajęć synchronicznych, były natomiast, dość dobrze rozpoznane przez wielu pracowników, możliwości do prowadzenia zajęć asynchronicznych dzięki platformie Moodle. Problemem były niewielkie rozmiary Zespołu ds. e-learningu zatrudniającego zaledwie kilka osób. Niemal z dnia na dzień zwielokrotniły się ich obowiązki i pojawiła się konieczność szybkiego reagowania na potrzeby pracowników prowadzących zajęcia.

Działanie pod presją czasu, bez możliwości wcześniejszego przygotowania, bez możliwości przemyślenia, przedyskutowania różnych kwestii, wywołało wrażenie pewnego chaosu. Dodatkowo wykładowcy, również zmuszeni do szybkiej reakcji, na początku trochę „na ślepo”, na własną rękę dokonywali wyboru narzędzi dydaktycznych.

Ta sytuacja braku uporządkowania została jednak szybko opanowana. Władze uczelni zdecydowały o zakupie licencji na korzystanie z platformy ClickMeeting oraz o rozpropagowaniu aplikacji Zoom. Oba rozwiązania są komplementarne i – jak wynika z dotychczasowej praktyki – zdały egzamin. Nie wiadomo jednak, jak będzie wyglądało ich wykorzystywanie w przyszłości, nie podjęto jeszcze żadnych decyzji, jest za to pewien szum informacyjny w tej sprawie. Według opinii pracowników Centrum poradziliśmy sobie jako uczelnia całkiem nieźle, bez większych kryzysów. Co więcej, osoby korzystające z możliwości zdalnego nauczania, zarówno wykładowcy, jak i studenci, oceniały podjęte działania raczej pozytywnie. Oczywiście, gdyby się okazało, że praca zdalna będzie kontynuowana, pojawiają się kolejne potrzeby, związane z dopasowywaniem do zwiększonych oczekiwań i wymagań, jednak ten system, który funkcjonował teraz, zdał egzamin, mimo że został stworzony nieco ad hoc.

NAUCZANIE ZDALNE NA UEK W ŚWIETLE WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

Charakterystyka respondentów

Jak wspomniano wyżej, niemal połowa nauczycieli akademickich wypełniła kwestionariusz ankiety dystrybuowany elektronicznie. Wśród respondentów niektóre grupy pracowników były jednak liczniej reprezentowane (tab. 1).

Wśród 292 respondentów, którzy wzięli udział w badaniu, rozkład płci był niemal równy, z nieznaczną przewagą mężczyzn. Spośród stanowisk najliczniej reprezentowaną grupą byli adiunkci, profesorowie uczelniani, a także starsi wykładowcy. Jeśli chodzi o rozkład wieku, najliczniej reprezentowane były grupy osób pomiędzy 30 a 45 lat oraz między 46 a 60. Zdecydowanie mniej było respondentów w najmłodszej i najstarszej grupie wiekowej, co z jednej strony wynika zapewne ze struktury zatrudnienia w Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie, a z drugiej ze stopnia zaangażowania poszczególnych grup w zajęcia zdalne. Porównując strukturę wieku i stanowisk nauczycieli akademickich Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie ze

użytkowników platformy Moodle oraz początkujących użytkowników platformy ClickMeeting – w ostatnich 3 miesiącach (od 9 marca br.) zorganizowano 6 takich webinarów dla łącznej grupy ok. 1 225 osób. W dniach 16 marca – 5 czerwca br. zarchiwizowano 4 379 godzin nagrań z 2 698 sesji na platformie ClickMeeting (wykładów, ćwiczeń, lektoratów) oraz zarchiwizowano i zoptymalizowano 508 prezentacji z komentarzem audio⁹ (informacje przekazane przez A. Stanisławską-Mischke z Zespołu ds. e-learningu).

strukturą respondentów, którzy odpowiedzieli na pytania ankiety, można zauważyć, że badania cieszyły się większym zainteresowaniem wśród osób młodszych (zwłaszcza najmłodszych) oraz wśród adiunktów i asystentów niż wśród starszych wykładowców czy profesorów (tab. 2).

Tabela 1. Charakterystyka zbiorowości badanej

Płeć respondentów		
płeć	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)
Kobiety	141	48
Mężczyźni	151	52
Stanowiska respondentów		
Stanowisko		
asystent	29	10
adiunkt	123	42
profesor uczelniany	64	22
profesor tytularny	16	5
lektor	5	2
wykładowca	10	3
starszy wykładowca	44	15
Brak odpowiedzi	1	1
Wiek respondentów		
Grupa wiekowa		
poniżej 30	17	6
30–45	132	45
46–60	109	37
powyżej 60	34	12

Źródło: materiały z badań własnych.

Tabela 2. Nauczyciele akademicy UEK według płci, stanowiska i grup wieku

Płeć	Liczba
Kobiety	370
Mężczyźni	388
Stanowisko	
Asystent	63
Adiunkt	292
Profesor uczelniany	158
Profesor tytularny	46
Lektor	15
Wykładowca	22

Tabela 2. – cd.

Płeć	Liczba
Starszy wykładowca	146
Inne stanowiska	16
Grupa wiekowa	
Poniżej 30	30
30–45	357
46–60	269
Powyżej 60	102

Źródło: Dział Spraw Osobowych UEK.

Dodatkowym pytaniem metryczkowym, ważnym z punktu widzenia analizowanej populacji, było pytanie o zajęcia prowadzone przez respondentów (tab. 3). Pytanie było wielokrotnego wyboru, wśród najczęściej wskazywanych zajęć, co nie jest zaskoczeniem, wyraźnie dominują wykłady i ćwiczenia, które stanowią duży odsetek zajęć realizowanych w ramach oferty dydaktycznej Uniwersytetu.

Tabela 3. Zajęcia prowadzone przez respondentów

Prowadzone zajęcia	Liczba wskazań	Odsetek wskazań (w %)
Seminarium	138	47
Ćwiczenia	207	71
Konwersatorium	58	20
Lektorat	22	8
Wykład	213	73
Laboratoria	31	11

Źródło: materiały z badań własnych.

Doświadczenia z prowadzeniem zajęć w formie zdalnej

Należy podkreślić, że większość badanych miała wcześniej, przed marcem 2020 r., rozmaite doświadczenia z tą formą prowadzenia zajęć lub przynajmniej była zainteresowana możliwościami, jakie ona stwarza (tab. 4).

Wydaje się, że szczególnie ciekawe (i obiecujące) są wypowiedzi, z których wynika, że 1/3 respondentów brała udział w szkoleniach w zakresie prowadzenia zajęć zdalnych, a ponad 27% poszukiwało informacji na ten temat, dotyczących narzędzi i specyfiki tej formy prowadzenia zajęć. „Obiecujące”, bo można przyjąć, że oznaczają aktywną postawę wobec wyzwań stwarzanych przez wprowadzanie zdalnego nauczania na skalę uczelni. „Obiecujące” także w tym sensie, że daje informację Zespołowi ds. e-learningu, że podjęte przez niego działania znajdują odbiorców oraz że ich zainteresowanie wykracza poza tematy obejmowane przez szkolenia.

Jak wskazują dane zawarte w tabeli 5, płeć respondentów nie miała większego wpływu na poziom wykorzystania możliwości prowadzenia zajęć w trybie zdalnym. Interesujące jest jednak to, że kobiety znacznie częściej korzystały ze szkoleń.

Natomiast mężczyźni chętniej samodzielnie poszukiwali informacji czy dodatkowych narzędzi związanych z edukacją zdalną. Ta różnica nie jest tak wyraźna, jak w przypadku korzystania ze szkoleń, niemniej potwierdza, przynajmniej do pewnego stopnia, stereotyp mężczyzny, który sam odkrywa, daje sobie radę itd. Oczywiście, sondaż wykonany na stosunkowo niedużej próbie nie może być podstawą do daleko idących uogólnień, jednak wskazuje na możliwość istnienia pewnych różnic związanych z płcią w oczekiwaniach i potrzebach (tab. 5).

Tabela 4. Doświadczenia z edukacją zdalną przed marcem 2020 r.

Treść pytania: „Czy i jakie miał/a Pan/i wcześniejsze (przed marcem 2020 r.) doświadczenia z edukacją zdalną? (proszę zaznaczyć wszystkie właściwe odpowiedzi)”		
Kategorie odpowiedzi	Liczba wskazań	Odsetek wskazań (w %)
Prowadziłem/am zajęcia w formie zdalnej	55	18,8
Wprowadzałem/am elementy zdalnej edukacji wspierające zajęcia stacjonarne	178	61
Planowałem/am wprowadzenie form zdalnych do prowadzonych przeze mnie zajęć	34	11,6
Przechodziłem/am szkolenia w zakresie prowadzenia zajęć zdalnych	99	33,9
Interesowałem/am się tematem zajęć zdalnych (czytanie informacji na ten temat, wyszukiwanie narzędzi)	80	27,4
Nie miałem dotychczas żadnych doświadczeń z tą formą	58	19,9
Inne	10	3

Źródło: materiały z badań własnych.

Tabela 5. Doświadczenie respondentów z edukacją zdalną (z podziałem na płeć)

Kategorie odpowiedzi	Kobiety (w %)	Mężczyźni (w %)
Prowadziłem/am zajęcia w formie zdalnej	18	19
Wprowadzałem/am elementy zdalnej edukacji wspierające zajęcia stacjonarne	64	58
Planowałem/am wprowadzenie form zdalnych do prowadzonych przeze mnie zajęć	12	11
Przechodziłem/am szkolenia w zakresie prowadzenia zajęć zdalnych	43	26
Interesowałem/am się tematem zajęć zdalnych (czytanie informacji na ten temat, wyszukiwanie narzędzi)	26	28
Nie miałem dotychczas żadnych doświadczeń z tą formą	20	20
Inne	3	3

Źródło: materiały z badań własnych.

Zgodnie z oczekiwaniami wiek respondentów miał znaczenie różnicujące dla wprowadzania pewnych elementów zdalnego nauczania, zanim jeszcze stało się to

obowiązkowe (tab. 6). Młodszy wiekiem nauczyciele akademicy znacznie częściej wprowadzali elementy nauczania zdalnego, uczestniczyli w szkoleniach. Natomiast niemal jedna trzecia najstarszych nauczycieli nie miała przed marcem 2020 r. żadnego doświadczenia ze zdalnym nauczaniem. Interesujące, że odsetek zainteresowanych tematem jest w tej grupie wyższy niż w innych, choć nie przekłada się to na uczestnictwo w szkoleniach.

Tabela 6. Doświadczenia z edukacją zdalną przed marcem 2020 r. z uwzględnieniem grup wiekowych

Wyszczególnienie	Poniżej 30		30–45		46–60		Powyżej 60	
	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)
Prowadziłem/am zajęcia w formie zdalnej	2	12	27	20	22	20	4	12
Wprowadzałem/am elementy zdalnej edukacji wspierające zajęcia stacjonarne	11	65	86	65	67	61	14	41
Planowałem/am wprowadzenie form zdalnych do prowadzonych przeze mnie zajęć	3	18	17	13	12	11	2	6
Przechodziłem/am szkolenia w zakresie prowadzenia zajęć zdalnych	8	47	58	44	29	27	4	12
Interesowałem/am się tematem zajęć zdalnych (czytanie informacji na ten temat, wyszukiwanie narzędzi)	4	24	32	24	31	28	10	29
Nie miałem dotychczas żadnych doświadczeń z tą formą	2	12	27	20	19	17	10	29
Inne	2	6	4	3	3	3	1	3

Źródło: materiały z badań własnych.

Jeśli chodzi o rodzaj narzędzi, które były wykorzystywane, zanim wprowadzono nauczanie zdalne, to najbardziej popularna była platforma Moodle. Jak wspomniano wyżej, praktycznie wszyscy pracownicy używali e-wizytówek do komunikowania się ze studentami, od 2007 roku rosła też systematycznie liczba kursów

oferowanych w trybie zdalnym (lub hybrydowym), a także liczba aktywnych forów dyskusyjnych⁶.

Drugą pod względem popularności formą było przesyłanie materiałów studentom poprzez e-mail, trzecią – zadania, krzyżówki, quizy organizowane online (tab. 7).

Tabela 7. Narzędzia wykorzystywane przed marcem 2020 r.

Narzędzia	Liczba wskazań	Odsetek wskazań (w %)
Moodle	231	79,1
Narzędzia do webinarów (ClickMeeting, Zoom, Microsoft Teams i in.)	38	13,0
Nagrywane prezentacje	40	13,7
Nagrywane podcasty	19	6,5
Ćwiczenia zdalne (quizy, krzyżówki, zadania online)	111	38,0
Przesyłanie materiałów via e-mail	176	60,3
Narzędzia do pracy zdalnej (Google Drive, One Drive)	86	29,5
Nie dotyczy	20	6,8
Inne	26	8,6

Źródło: materiały z badań własnych.

Nie ma wyraźnych różnic między mężczyznami a kobietami, jeśli chodzi o korzystanie z różnych narzędzi, choć – jak wynika z danych – materiały za pomocą poczty elektronicznej przesyłali nieco częściej mężczyźni (tab. 8).

Tabela 8. Narzędzia wykorzystywane przed marcem 2020 r. z uwzględnieniem płci

Narzędzia	Kobiety		Mężczyźni	
	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)
Moodle	115	82	116	77
Narzędzia do webinarów (ClickMeeting, Zoom, Microsoft Teams i in.)	20	14	18	12
Nagrywane prezentacje	21	15	19	13
Nagrywane podcasty	12	9	7	5
Ćwiczenia zdalne (quizy, krzyżówki, zadania online)	59	42	52	34
Przesyłanie materiałów via e-mail	75	53	101	67

⁶ Dane statystyczne dotyczące e-Platformy, ilustrujące zakres działania Zespołu ds. e-learningu, opracowali Przemysław Ligaj, Anna K. Stanisławska-Mischke, Artur Szczygieł-Ryss, Zespół ds. e-learningu, wrzesień 2019.

Tabela 8. – cd.

Narzędzia	Kobiety		Mężczyźni	
	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)
Narzędzia do pracy zdalnej (Google Drive, One Drive)	36	26	50	33
Nie dotyczy	11	8	9	6
Inne	2	1	15	10

Źródło: materiały z badań własnych.

Widać także różnice pokoleniowe. Im starsza grupa wieku, tym rzadziej stosowane są bardziej wyrafinowane narzędzia (tab. 9).

Tabela 9. Narzędzia wykorzystywane przed marcem 2020 r. z uwzględnieniem grup wiekowych

Narzędzia	Poniżej 30		30–45		46–60		Powyżej 60	
	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)
Moodle	16	94	106	80	89	82	20	59
Narzędzia do webinarów (ClickMeeting, Zoom, Microsoft Teams i in.)	2	12	19	14	14	13	3	9
Nagrywane prezentacje	2	12	20	15	9	8	4	12
Nagrywane podcasty	1	6	5	4	3	3	1	3
Ćwiczenia zdalne (quizy, krzyżówki, zadania online)	10	59	59	45	20	18	6	18
Przesyłanie materiałów via e-mail	9	53	76	58	39	36	22	65
Narzędzia do pracy zdalnej (Google Drive, One Drive)	4	24	53	40	3	3	3	9
Nie dotyczy	1	6	9	7	6	6	5	15
Inne	0	0	7	5	10	9	5	15

Źródło: materiały z badań własnych.

Nie jest dużym zaskoczeniem, że najpopularniejszym narzędziem była platforma Moodle – należy pamiętać, że używanie e-wizytówek od pewnego czasu

jest obligatoryjne, co dało możliwość zaznajomienia i „oswojenia” się z tym narzędziem. Dużą popularnością cieszyły się też powszechnie dostępne narzędzia, takie jak e-mail czy ćwiczenia zdalne. Warto też zwrócić uwagę, że narzędzia stanowiące substytut zajęć stacjonarnych, takie jak webinary czy nagrywane podcasty i prezentacje, nie były aż tak popularne, co związane było zapewne z mniejszym zapotrzebowaniem na nie niż w trakcie pandemii.

Rozważenie powodów, dla których część osób nie zdecydowała się wprowadzić przynajmniej pewnych elementów nauczania zdalnego do swojej praktyki dydaktycznej, wydawało się ważne z uwagi na istotne wysiłki podejmowane przez uczelnię, by takie możliwości stworzyć.

Zastosowane w kwestionariuszu pytanie otwarte brzmiało: „Jeśli nie prowadzi/a Pan/i dotychczas zajęć w trybie zdalnym, proszę wskazać najważniejsze powody”. Otrzymaliśmy 99 odpowiedzi na to pytanie, przy czym niemal jedna czwarta respondentów jako powód braku zainteresowania formami zdalnymi wskazywała na ważność bezpośredniego kontaktu ze studentami (czy szerzej – w ogóle bezpośredniego kontaktu) w procesie nauczania. Warto tu podkreślić, że częściej w opinii tej podkreślano swoje potrzeby, np. *wolę bezpośredni kontakt ze studentami; nie czułam się komfortowo w sytuacji braku kontaktu bezpośredniego ze studentami; Wolę kontakt ze studentami, lubię budować zajęcia na interakcji, niż potrzeby studentów, np. wola studentów, którzy w anonimowych ankietach wypowiadali się przeciw e-learningowi; także Studenci mieli negatywne doświadczenia z tą formą zajęć; Znam też opinię studentów, że z tego przedmiotu nie chcieli zajęć w formie e-learningu do momentu zawieszenia zajęć.*

Druga przyczyna to przekonanie, że dla prowadzonych przez respondenta zajęć (przedmiotów) forma zdalna jest mniej korzystna, stwarza ograniczenia, nie pozwala na satysfakcjonujące obie strony realizowanie programu. Tu mieściły się np. takie wypowiedzi:

- forma zajęć, charakter zajęć (ćwiczenia), ustalone zasady pracy;
- niska efektywność takich zajęć, można je traktować jedynie jako uzupełnienie zajęć tradycyjnych;
- Uważam, że metoda tradycyjna w moim przedmiocie jest najlepsza;
- zajęcia bezpośrednie pod każdym względem przewyższają nauczanie zdalne;
- Charakter zajęć bardzo mocno utrudnia ich prowadzenie – efekty kształcenia NIGDY nie będą dokładnie zweryfikowane;
- Zajęcia w formie tradycyjnej, bezpośredniej, są najlepszą formą prowadzenia dydaktyki;
- Zajęcia laboratoryjne w zasadzie są niemożliwe do realizacji w trybie zdalnym;
- Prowadzone przeze mnie przedmioty są ukierunkowane na rozwój umiejętności i kształtowanie postaw – kontakt bezpośredni i możliwość interakcji są tu kluczowe.

Nawet jeśli przyjąć, że część tych wyjaśnień to tak naprawdę racjonalizacja swojej niechęci do tej formy nauczania (o istnieniu takiej postawy wspominają zarówno pracownicy Zespołu ds. e-learningu, jak i Prorektor ds. Studentów i Kształcenia), należy je potraktować jako ważny sygnał. Zgodnie z sugestią Floriana Znanickiego

można (powinno się) zastosować tu postulat „współczynnika humanistycznego”, pozwalającego spojrzeć na rzeczywistość „oczami” uczestnika procesów społecznych i uwzględnić jego punkt widzenia oraz sposób interpretowania. Należy zatem wczytać się w podane powody odnoszące się do własnych odczuć i sposobu interpretowania sytuacji, a planując jakieś działania, mieć na uwadze te ujawnione obawy i niechęci.

Dla pewnej części osób (wypowiedzi tych było niezbyt dużo – mniej niż 10) zajęcia prowadzone zdalnie są akceptowalne jako uzupełnienie, dodatkowa forma. Deklarują oni gotowość do umieszczania materiałów podstawowych i dodatkowych na platformie Moodle, stosowania quizów czy testów online.

Interesujące są także przedstawione powody, które związane były z pewnymi ograniczeniami technicznymi, organizacyjnymi czy odczuwanym brakiem kompetencji. Tu warto przytoczyć takie wypowiedzi, jak:

Duża formalizacja procedury przejścia na e-zajęcia;

Organizacyjne (powody), które wynikały z harmonogramu – brakujące terminy zajęć;

problemy z organizacją w małym mieszkaniu bloku;

brak możliwości technicznych;

Moje wcześniejsze doświadczenia w prowadzeniu zajęć online zazwyczaj związane były z ograniczeniami technicznymi platform do ich prowadzenia. Po rozpoczęciu korzystania z ClickMeeting i Zoom od marca 2020 muszę jednak przyznać, iż owe ograniczenia zostały zminimalizowane;

słaba znajomość nowych technologii, onieśmienie nimi;

Nie umiem, zbyt skomplikowane aplikacje;

Uważam, że to obniżenie jakości w porównaniu do spotkań face to face. Dodatkowo moodle jest nieintuicyjną i toporną platformą;

nie dysponowałem dotychczas oprogramowaniem, które umożliwiałoby prowadzenie takich zajęć w satysfakcjonujący sposób;

nie mam certyfikatu;

skomplikowany proces certyfikacji zajęć e-learningowych;

problemy z dostępem do internetu;

Trzeba rozróżnić 2 rzeczy. Jedna to obecna sytuacja i nasze partyzanckie działania, które są konieczne. Ale na dłuższą metę efektywny e-learning wymaga GIGANTYCZNYCH nakładów. Stworzenie ciekawych treści wymaga nie tylko naszego czasu, ale także wsparcia technicznego, które jest bardzo kosztowne;

Brak komputerów w salach – Brak systemu informatycznego w Uczelni łączącego wszystkie strony procesu dydaktycznego;

Brak zgody Kierownika Katedry.

Wreszcie sporadycznie pojawiały się takie wyjaśnienia, jak: *nie było potrzeby; brak czasu; bo można było prowadzić zajęcia normalnie; brak obowiązku; nie były polecane; nikt tego nie wymagał.*

Analiza tego typu wypowiedzi pozwala na ostrożny optymizm w kwestii rozszerzania nauczania w trybie zdalnym, zwłaszcza w sytuacji, gdy bariery związane są

z problemami natury organizacyjnej czy brakiem możliwości technicznych. Nieco trudniej sobie te pozytywne zmiany wyobrazić, jeśli pracownicy mają poczucie, że „normalne” są zajęcia stacjonarne albo że te online są gorsze, czy wreszcie jeśli powodem braku zainteresowania nowymi możliwościami uzupełniania tradycyjnej dydaktyki jest „brak konieczności” lub „brak polecenia”. Należy jednak podkreślić, że te ostatnie powody pojawiały się w wypowiedziach bardzo rzadko. Niemniej powinny być brane pod uwagę przy dalszych pracach nad równouprawnieniem różnych form realizowania dydaktyki.

Powyżej zarysowane zostały wysiłki Zespołu ds. e-learningu i generalnie uczelni, aby stworzyć podstawę do szybkiego przejścia na zdalne nauczanie. Warto zatem określić, jak zmienił się sposób prowadzenia zajęć od marca 2020 r., po wprowadzeniu nauczania w trybie zdalnym (tab. 10).

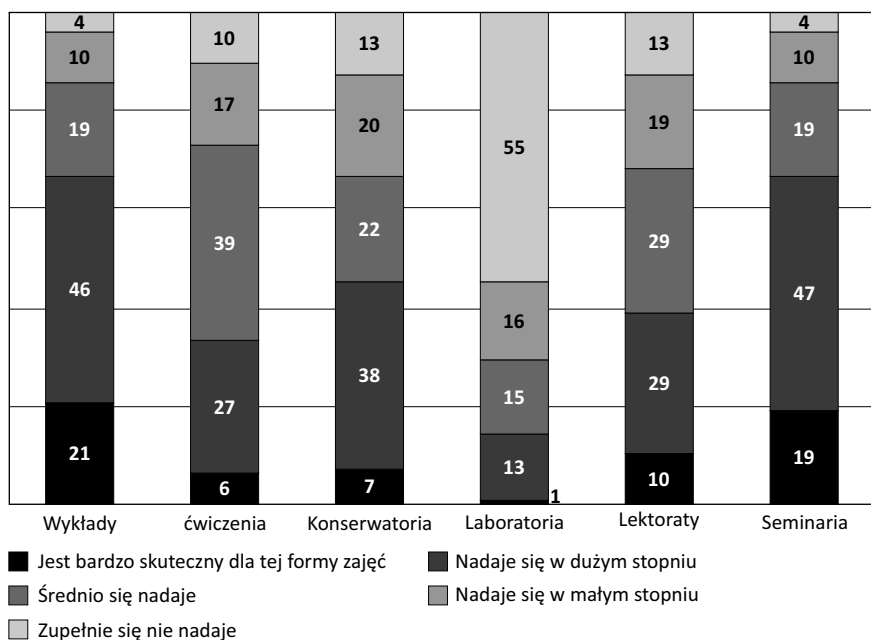
Tabela 10. Narzędzia wykorzystywane od marca 2020 r.

Narzędzia	Liczba wskazań	Odsetek wskazań (w %)
Moodle	264	90,4
Narzędzia do webinarów (ClickMeeting, Zoom, Microsoft Teams i in.)	195	66,8
Nagrywane prezentacje	108	37,0
Nagrywane podcasty	33	11,3
Ćwiczenia zdalne (quizy, krzyżówki, zadania online)	172	58,9
Przesyłanie materiałów via e-mail	180	61,6
Narzędzia do pracy zdalnej (Google Drive, One Drive)	87	29,8
Nie prowadzę zajęć w trybie zdalnym	2	0,7
Inne	24	8,0

Źródło: materiały z badań własnych.

Po wprowadzeniu zarządzenia o uruchomieniu nauczania zdalnego szybko wzrosła liczba osób korzystających z różnego typu instrumentów do nauczania zdalnego, w tym zwłaszcza z narzędzi do webinarów (tab. 10). Warto przy okazji powiedzieć, że zapewne ważną rolę odegrały tu uruchomione od 16 marca 2020 r. przez Zespół ds. e-learningu konsultacje (telefoniczne i poprzez e-mail) dostępne w każdym dniu tygodnia od 8:00 do 20:00. W każdym tygodniu udzielanych było ok. 500–900 takich konsultacji, w sumie do 5 czerwca było ich ok. 10 500.

Z opinii respondentów wynika, że tryb zdalny w różnym stopniu jest odpowiedni dla różnego typu zajęć. Postrzegany jest jako odpowiedni dla prowadzenia wykładów i seminariów dyplomowych (rys. 1), a jednocześnie jako nieodpowiedni dla potrzeb laboratoriów. Widać tu wyraźnie podział na zajęcia, w których ważny jest kontakt bezpośredni, i na takie, w który kontakt może być zapośredniczony, w każdym razie przynajmniej częściowo.



Rysunek 1. Stopień przydatności zdalnych metod do różnych typów zajęć (w %)

Źródło: materiały z badań własnych.

Uwzględniając płeć respondentów, można powiedzieć, że kobiety relatywnie częściej niż mężczyźni wykorzystują platformę Moodle, możliwość nagrywania prezentacji oraz stosują quizy, krzyżówki, zadania online. Natomiast mężczyźni częściej niż kobiety wykorzystują narzędzia do webinarów (np. Click Meetings, Zoom, Microsoft Teams), przysyłanie materiałów za pomocą e-maila i narzędzia do pracy zdalnej Google Drive, One Drive (tab. 10). Warto zwrócić uwagę na popularność rozwiązań wspieranych i polecanych przez uczelnię (Moodle i ClickMeeting). Jest to zapewne związane z dostępnością tych narzędzi, a także ze wsparciem ze strony Centrum e-learningu w ich zastosowaniu. Należy także podkreślić, że sporo pracowników wykorzystuje równolegle wcześniej stosowane metody kontaktu ze studentami (e-mail) (tab. 11).

Z kolei, uwzględniając podział na grupy wiekowe, możemy powiedzieć, że bardziej zaawansowane narzędzia, wymagające szkolenia czy związane ze stresem wynikającym z obaw, że w trakcie zajęć może zdarzyć się coś zakłócającego ich przebieg zajęć, są używane nieco częściej przez młodszych pracowników nauki. Również najstarsi wiekiem wykorzystują różne możliwości. Ze względu na to, że wśród respondentów najstarsi pracownicy stanowili tylko ok. 10%, trudno jest jednak dokonać takiego uogólnienia.

Zazwyczaj nie jest nam łatwo ocenić, w jakim stopniu jesteśmy przygotowani do skutecznego działania, zwłaszcza w nowych (zmienionych) warunkach. Samoocena jest ważnym elementem kształtowania się naszej tożsamości, ale także istotnym czynnikiem w budowaniu poczucia własnej wartości. Mark Leary (2001, s. 179) definiuje samoocenę jako „ogólny typowy dla każdego człowieka poziom poczucia własnej wartości”, który tworzy się w określonym momencie i odniesiony jest

do danej sytuacji. Zarówno zaniżona, jak i zawyżona samoocena może przynosić niechciane skutki, zarówno osobowościowe, jak i relacyjne (wpływa negatywnie na interakcje z innymi). Trafna samoocena jest zatem ważna z różnych powodów, a ta jej część, która dotyczy kompetencji i umiejętności związanych z odgrywaniem roli zawodowej, ma znaczący wpływ na to, w jaki sposób ta rola jest realizowana.

Tabela 11. Narzędzia używane do prowadzenia zajęć od marca 2020 r. według płci

Narzędzia	Mężczyźni		Kobiety	
	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)
Moodle	129	85	135	96
Narzędzia do webinarów (ClickMeeting, Zoom, Microsoft Teams i in.)	102	68	93	66
Nagrywane prezentacje	47	31	61	43
Nagrywane podcasty	14	9	19	13
Ćwiczenia zdalne (quizy, krzyżówki, zadania online)	77	51	95	67
Przesyłanie materiałów via e-mail	104	69	76	54
Narzędzia do pracy zdalnej (Google Drive, One Drive)	51	34	36	26
Inne	14	9	12	9

Źródło: materiały z badań własnych.

W prezentowanych badaniach respondenci zostali poproszeni o ocenę swoich możliwości prowadzenia zajęć zdalnych. Ocenie podlegały zarówno wiedza o możliwych do zastosowania narzędziach, jak i doświadczenie z edukacją zdalną, wyposażenie w odpowiedni sprzęt i wreszcie kompetencje technologiczne (tab. 12, rys. 2).

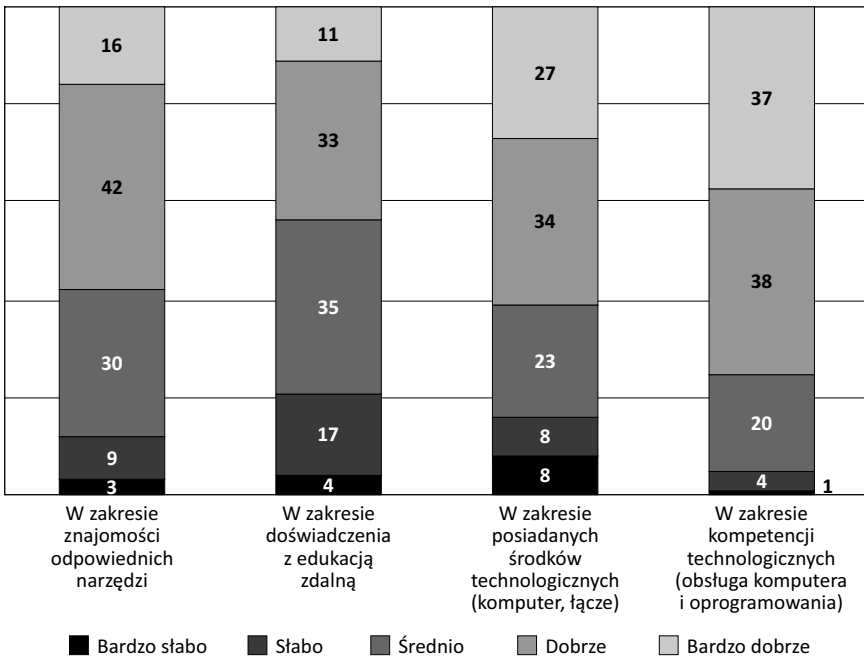
Generalnie, samoocena wypadła raczej pozytywnie. Przeważały oceny „średnio” lub „dobrze”. Ocena „słabo” pojawiała się najczęściej przy rozważaniu doświadczenia (obyctia) z edukacją zdalną. Ocena wyposażenia w odpowiedni sprzęt pokazuje pewne rozwarstwienie uczestników badań. Są wśród nich zarówno osoby oceniające posiadane przez siebie wyposażenie jako „bardzo słabe”, jak i też takie (i jest to znacznie liczniejsza grupa), które określiły je jako „bardzo dobre”. Istnieje tu jednak pewien obszar wymagający rozpoznania potrzeb oraz udzielenia wsparcia. Znaczące, że najwięcej wysokich ocen postawili respondenci samym sobie, oceniając swoje kompetencje cyfrowe.

Czy są jakieś różnice między kobietami i mężczyznami w ocenie swojego przygotowania do prowadzenia zajęć w trybie zdalnym? W pewnym stopniu tak. Najwyraźniej te różnice widać w pytaniu o kompetencje technologiczne: kobiety znacznie rzadziej niż mężczyźni oceniają je jako „bardzo dobre”, częściej niż mężczyźni natomiast jako „średnie”. Podobna różnica występuje w ocenie znajomości narzędzi do nauczania zdalnego i w mniejszym stopniu w odniesieniu do oceny „doświadczenia/obyctia” w tej sferze działania.

Tabela 12. Ocena przygotowania do prowadzenia zajęć zdalnych

Obszary przygotowania	Bardzo słabo		Słabo		Średnio		Dobrze		Bardzo dobrze	
	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)
W zakresie znajomości odpowiednich narzędzi	5	2	27	9	88	30	124	42	48	16
W zakresie doświadczenia z edukacją zdalną	11	4	51	17	103	35	96	33	31	11
W zakresie posiadanych środków technologicznych (komputer, łącze)	22	8	24	8	68	23	100	34	78	27
W zakresie kompetencji technologicznych (obsługa komputera i oprogramowania)	4	1	13	4	58	20	110	38	107	37

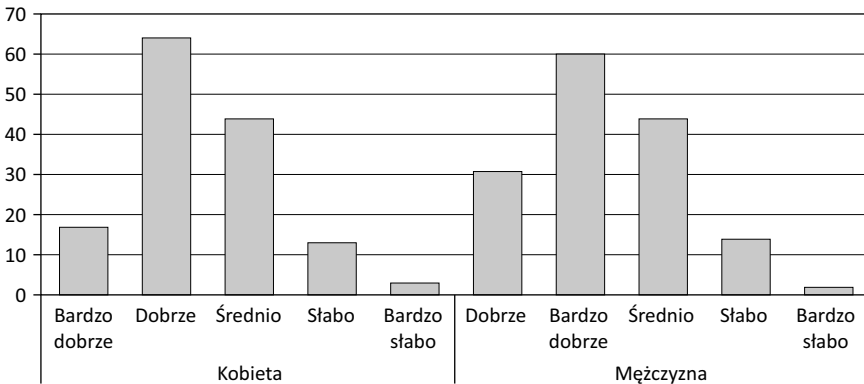
Źródło: materiały z badań własnych.



Rysunek 2. Ocena przygotowania do prowadzenia zajęć zdalnych (w %)

Źródło: materiały z badań własnych.

W sumie swój poziom przygotowania kobiety i mężczyźni oceniają podobnie, choć kobiety bardziej krytycznie, chciałyby się powiedzieć, zgodnie ze stereotypem (autostereotypem?) (rys. 3).



Rysunek 3. Ocena przygotowania do prowadzenia zajęć zdalnych (w %)

Źródło: materiały z badań własnych.

Z kolei różnice między osobami w różnym wieku są najbardziej widoczne przy porównaniu grupy 30–45 lat z grupami osób starszych. Zarówno w sferze kompetencji technicznych, jak w sferze doświadczenia/obycia widać spore różnice.

Interesujące, że w obszarze „znajomości odpowiednich narzędzi” we wszystkich grupach wieku (poza najstarszą, w której samoocena jest stosunkowo niska) liczniejsze są odpowiedzi „dobrze” lub „średnio” niż „bardzo dobrze”. Taka samoocena znajduje swoje potwierdzenie w pewnym sensie w zainteresowaniu szkoleniami i konsultacjami oferowanymi przez Zespół ds. e-learningu.

Ocena zaangażowania studentów

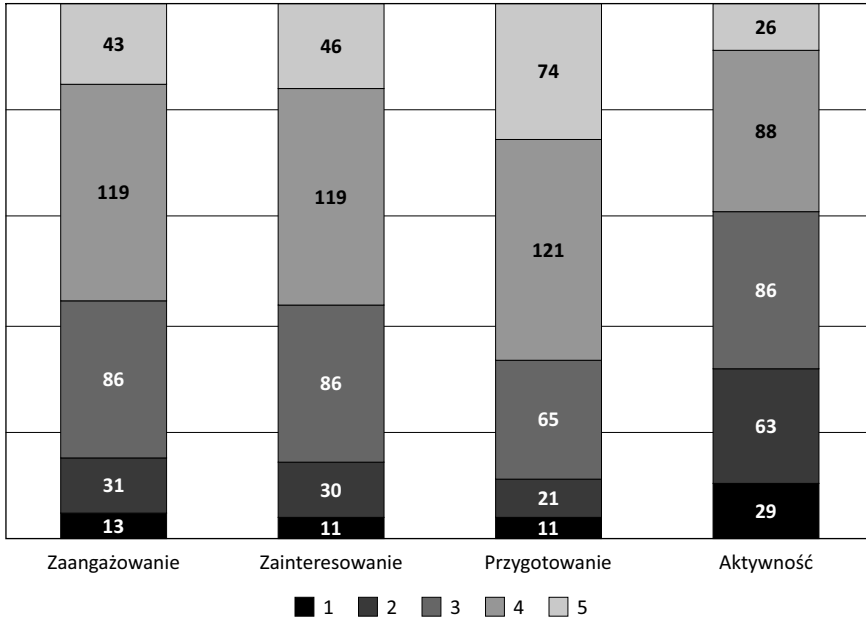
Jak wynika z badań psychologów, osoby w wieku 18–24 lat (a zatem także studenci) przejawiają w okresie pandemii znacznie wyższy niż pozostałe grupy wieku poziom nasilenia objawów depresji i lęku uogólnionego. Ponadto z badań wynika, że osoby w wieku 18–24 lat istotnie częściej niż wszystkie pozostałe grupy wiekowe przejawiają myśli samobójcze lub samoagresywne. Warto też zauważyć, że dla ponad 60% młodych osób bardzo trudne lub raczej trudne są: ograniczenie w poruszaniu się i podróży, brak spotkań z przyjaciółmi i najbliższymi, brak spotkań z ludźmi w ogóle, jak również nuda i monotonia oraz poczucie ograniczenia wolności (decydowania o sobie). W porównaniu z osobami w wieku powyżej 54 roku życia osoby młode charakteryzują się istotnie wyższym poziomem samotności, zagubienia, ale także poczucia nudy i monotonii w trakcie epidemii⁷. Te wyniki badań świadczą o trudnej, trudniejszej niż w przypadku osób starszych, sytuacji studentów, co przekłada się (a przynajmniej może się przekładać) na większe kłopoty z adaptacją do nowych warunków życia i studiowania. Efektem takich problemów psychologicznych mogą być nie tylko poważne, wymagające wsparcia specjalistycznego, zaburzenia funkcjonowania, ale także inne objawy, zapewne często pomijane (czy nawet lekceważone) przez otoczenie, np. trudności z wywiązywaniem się z obowiązków, dostosowywaniem się do zmienionych zasad działania itd. Te uwarunkowania powinny być brane pod uwagę przy ocenie zaangażowania studentów w procesy studiowania w nowej sytuacji, stopnia realizowania zadań czy poziomu motywacji do nauki.

Respondenci oceniali kilka postaw studentów, które były związane z uczestnictwem w zajęciach zdalnych. Oceny wahały się od 1 (najniższy poziom oceny) do 5 (najwyższy poziom oceny) (rys. 4).

Interesujące, że nawet ocena technicznego przygotowania studentów nie wypadła „wysoko”, co trochę nie zgadza się z upowszechnionym stereotypem młodych ludzi jako „tubylców sieciowych”. Być może zadziałały tu czynniki związane ze wspomnianą wyżej podatnością na stres i obniżeniem gotowości do wykonywania zadań w związku ze stanem niepewności, zagubienia czy niezadowolenia. To przypuszczenie jest dodatkowo uprawdopodobnione rozkładem odpowiedzi na pytanie o aktywność studentów w trakcie zajęć zdalnych czy o stopień korzystania z forum, czatów itp. Ponad 30% odpowiedzi wskazuje na słabą lub bardzo słabą aktywność studentów. Można tu jednak przy okazji przypomnieć, że nawet w normalnym trybie prowadzenia zajęć zawsze istnieje jakaś grupa studentów, którzy nie wykazują nimi zainteresowania i ożywają się dopiero pod koniec semestru,

7 Źródło: Uwarunkowania objawów depresji i lęku uogólnionego u dorosłych Polaków w trakcie epidemii Covid-19 – raport z pierwszej fali badania podłużnego, dostępny na stronie: http://psych.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/98/2020/05/Uwarunkowania_objawow_depresji_leku_w_trakcie_pandemii_raport.pdf (dostęp: 30.05.2020).

próbując w pośpiechu nadrobić stracony czas. Jest to zatem najprawdopodobniej to samo zjawisko, wzmocnione sytuacją niepewności i poczucia zagrożenia. Oznacza to jednak konieczność lepszego rozpoznania przyczyn i przygotowania jakichś rozwiązań, najlepiej w porozumieniu z parlamentem studenckim.



Rysunek 4. Postawy studentów względem zajęć zdalnych

Źródło: materiały z badań własnych.

pozytywne i negatywne strony zajęć zdalnych z perspektywy prowadzących

Prowadzenie zajęć w systemie zdalnym to, jak wspomniano wyżej, sytuacja stresogenna, m.in. ze względu na konieczność szybkiego wprowadzenia takiego trybu w marcu 2020 r. bez odpowiednio długiego okresu dostosowawczego. W badaniach pojawiło się zatem pytanie o czynniki, które najbardziej utrudniały przejście do nauczania w nowym trybie. Respondenci zostali poproszeni o wymienienie maksymalnie dwóch najbardziej utrudniających czynników (tab. 13).

Takim szczególnie utrudniającym czynnikiem okazała się, w opiniach respondentów, czasochłonność przygotowywania materiałów do zajęć, drugi najczęściej wymieniany czynnik to brak doświadczenia, trzeci – odczuwane braki wyposażenia, niedostateczny dostęp do internetu. Ta dostrzeżona czasochłonność może być też, jak się wydaje, związana z brakiem doświadczenia czy brakiem dostępu do pewnych narzędzi ułatwiających proces przygotowania zajęć. Jest to zatem następne zagadnienie do rozważenia w kontekście potrzebnych szkoleń czy konsultacji, tym bardziej że w przypadku tego pytania różnice związane z płcią czy wiekiem nie powodowały znaczących odmienności opinii.

W podobnym czasie (14–21 kwietnia 2020 r.) została przeprowadzona na uczelni ankieta studencka. Wzięły w niej udział 984 osoby. Jedno z pytań dotyczyło

problemów, jakie dotyczą studentów w związku z przejściem na zdalny tryb nauczania (tab. 14). Można tu zauważyć swoiste „zderzenie” potrzeb i oczekiwań aktorów procesu dydaktycznego. Z perspektywy studentów problemem było przede wszystkim nadmierne obciążenie ich liczbą zadań, niedostatecznie przy tym wyjaśnionych, a także zbyt dużym ładunkiem nowych, nieprzedyskutowanych materiałów przekazywanych do samodzielnego poznawania. Z perspektywy pracowników, jak wskazano wyżej, największym problemem była czasochłonność przygotowywania materiałów. Można tu, jak się wydaje, powiedzieć, że skutkiem pośpiechu, w jakim uczelnia dokonywała tej transformacji, był brak dostosowania obu stron do tej interakcji dydaktycznej. To też pewna wskazówka do dalszych prac nad utrzymaniem gotowości do kontynuowania w pełni zdalnego nauczania (np. w związku z drugą falą zachorowań), a także do bardziej długofalowych modyfikacji procesu nauczania, związanych z wykorzystaniem doświadczeń z okresu pandemii.

Tabela 13. Czynniki utrudniające w największym stopniu prowadzenie zajęć w trybie zdalnym

Czynnik utrudniający prowadzenie zajęć zdalnych	Liczba odpowiedzi	Odsetek odpowiedzi (w %)
Brak doświadczenia w prowadzeniu zajęć w tej formie	75	25,7
Ograniczona dostępność i funkcjonalność narzędzi w ramach uczelni	44	15,1
Niedostateczne wsparcie ze strony uczelni	21	7,2
Braki w wyposażeniu w środki technologiczne u wykładowców (sprzęt komputerowy, dostęp do internetu)	62	21,2
Braki w wyposażeniu w środki technologiczne u studentów (sprzęt komputerowy, dostęp do internetu)	49	16,8
Niechęć ze strony studentów w stosunku do zdalnych form kształcenia	28	9,6
Czasochłonne przygotowywanie materiałów do e-learningu	188	64,4
Inne	48	14,4

Źródło: materiały z badań własnych.

Interesującym zagadnieniem podjętym w tych badaniach była analiza opinii respondentów na temat pozytywnych i negatywnych stron zdalnego nauczania (tab. 15 i 16). Wśród największych zalet wymieniono przede wszystkim elastyczność czasową, co może się okazać pewną barierą, jeśli chodzi o realizację zasady zajęć synchronicznych, prowadzonych ściśle według harmonogramu⁸. Być może potrzebne okaże się tu wypracowanie jakiegoś kompromisu.

Prowadzący zajęcia cenią sobie także możliwość prowadzenia zajęć z domu, co oznacza praktycznie czas „netto”, bez konieczności dojazdów na uczelnię. To też trochę niejednoznaczna zaleta, biorąc pod uwagę pozostałe funkcje uczelni,

⁸ Z własnych rozmów ze studentami wiem, że także oni cenią sobie możliwość korzystania z materiałów w dowolnym czasie i możliwość bardziej elastycznego umawiania się.

których realizowanie wymaga przecież kontaktów na żywo. Wreszcie ważne jest potencjalne uatrakcyjnienie zajęć poprzez możliwość stosowania wielu różnych narzędzi, trudnych do wykorzystania na zajęciach stacjonarnych (które, oczywiście, mają swoje inne zalety).

Tabela 14. Czynniki utrudniające studentom przejścia na zdalny tryb studiowania

Co stanowi dla Ciebie największy problem w związku z wprowadzoną nową formą nauczania na odległość?	
Problem	Odsetek wskazań (w %) (N = 984)
Brak dostępu do komputera	1,4
Problemy z szybkością łącza	18,9
Inne problemy techniczne, np. problemy z zalogowaniem się na platformę Moodle	8,5
Problemy z komunikacją z prowadzącymi (np. nieodpisywanie na e-maile)	26,1
Zbyt dużo zadań zadawanych do samodzielnego wykonania przez prowadzących	60,3
Niewystarczające omówienie zadań zadanych do samodzielnego wykonania	66,7
Niewystarczające omówienie materiału przekazywanego zdalnie studentom	61,7
Brak dostępu do literatury danego przedmiotu	30,6
Inne, jakie?	8,2

Źródło: wyniki ankiety studenckiej przesłane przez Prorektora ds. Studenckich i Kształcenia UEK, prof. dr hab. Janinę Filek.

Tabela 15. Największe zalety zajęć prowadzonych zdalnie

Cecha pozytywna zajęć zdalnych	Liczba odpowiedzi	Odsetek odpowiedzi (w %)
Elastyczność czasowa	201	68,8
Łatwiejsze udostępnianie atrakcyjnych treści (np. filmów, dokumentów, stron internetowych)	104	35,6
Możliwość prowadzenia zajęć z domu	176	60,3
Różnorodność narzędzi (np. quizy, zadania, interaktywne prezentacje)	88	30,1
Większa interaktywność zajęć	36	12,3
Lepszy kontakt ze studentami	18	6,2
Większa frekwencja i zaangażowanie studentów	42	14,4
Większa możliwość śledzenia aktywności studentów	78	26,7
Inne	44	13,2

Źródło: materiały z badań własnych.

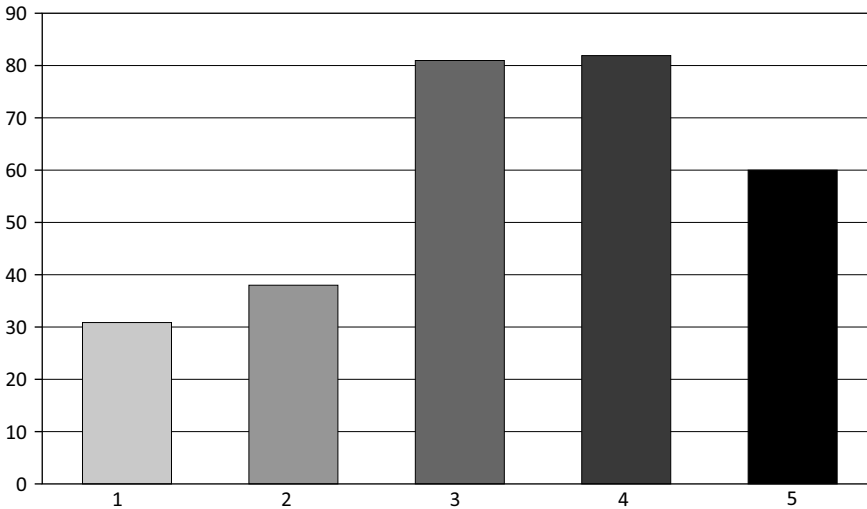
Warto się również przyjrzeć największym wadom zajęć prowadzonych w trybie zdalnym (tab. 16). Interesujące, że tych wad respondenci wymieniają więcej. Niemal wszystkie odpowiedzi zostały wybrane przez więcej niż 1/3 uczestników badań. Zwraca uwagę wysoka pozycja „braku bezpośredniego kontaktu” wymieniana jako wada przez niemal 80% respondentów i przywoływana już wcześniej „czasochłonność” w przygotowaniu materiałów (72,6%). Ważną wadą jest niedostateczna kontrola pracy studentów (39%). Ten problem powinien być rozważony również w kontekście udoskonalenia stosowanych narzędzi, zapewnienia możliwości sprawowania kontroli, a następnie przeprowadzenia szkoleń i konsultacji dotyczących tego problemu. Podobnie, jak się wydaje, mogłaby być zminimalizowana wada określona jako „konieczność opanowania nowych technologii pod presją czasu” (36%). Trudno natomiast byłoby wyeliminować (zminimalizować) wadę związaną z zacieraniem granic między życiem prywatnym a pracą, a także (choć z innych powodów) wadę związaną z brakiem interaktywności zajęć (choć być może w niedalekiej przyszłości pojawią się jeszcze doskonalsze narzędzia). Prawdopodobnie istnieje także możliwość ograniczania problemu „mniejszego zaangażowania studentów”, postrzeganego jako wada.

Tabela 16. Największe wady zajęć prowadzonych zdalnie

Cecha negatywna zajęć prowadzonych zdalnie	Liczba odpowiedzi	Odsetek odpowiedzi (w %)
Czasochłonność przygotowania zajęć	212	72,6
Konieczność opanowania nowych technologii pod presją czasu	105	36,0
Mniejsze zaangażowanie studentów	88	30,1
Mniejsza kontrola pracy studentów	114	39
Brak kontaktu bezpośredniego	230	78,8
Niedostateczne przygotowanie uczelni (np. brak narzędzi, ich mała dostępność)	58	19,9
Mniejsza interaktywność zajęć	107	36,6
Łączenie zajęć z życiem domowym (zarówno z punktu widzenia prowadzącego, jak i słuchaczy)	112	38,4
Inne	30	9,0

Źródło: materiały z badań własnych.

Czy te negatywne i pozytywne doświadczenia przełożą się na postawy wobec zajęć zdalnych w przyszłości? Na to pytanie nie mamy jeszcze jednoznacznej odpowiedzi, bo będzie to zależało od wielu czynników, po obu stronach, czyli, umownie mówiąc, uczelni i pracowników. Można jednak patrzeć w przyszłość z pewnym optymizmem (zakładając, że włączanie w szerszym zakresie edukacji zdalnej do praktyki dydaktycznej jest jednym z celów uczelni). Większość respondentów wyraża, mniej lub bardziej zdecydowanie, wolę kontynuowania zajęć zdalnych, także po zakończeniu pandemii (rys. 5).



Rysunek 5. Zamiar kontynuowania zajęć w trybie zdalnym (skala od 1 – „nie” do 5 – „tak”)

Źródło: materiały z badań własnych.

Ocena wsparcia udzielanego przez uczelnię i oczekiwania w tym zakresie

Zagadnienie to analizowane było w badaniach za pomocą pytań o ocenę działań uczelni (tab. 17) oraz o oczekiwania w stosunku do uczelni. W kwestionariuszu zostały uwzględnione różne obszary tego wsparcia: od wsparcia sprzętowego, poprzez zapewnienie dostępu do narzędzi służących realizowaniu zajęć w trybie zdalnym, wsparcie organizacyjne, zapewnienie szkoleń i konsultacji, po wsparcie psychologiczne.

Generalnie, wsparcie ze strony uczelni ocenione zostało raczej wysoko. Sumując odpowiedzi „bardzo słabo” i „słabo” oraz „bardzo dobrze” i „dobrze”, uzyskujemy w każdym typie wsparcia przewagę ocen pozytywnych nad negatywnymi. Najlepiej wypadło wsparcie w zakresie e-learningu i zapewnienie dostępu do odpowiednich narzędzi, co dowodzi, że wysiłki Zespołu ds. e-learningu i skupienie uwagi na tej dziedzinie także przez Prorektor ds. Studentów i Kształcenia zostały dostrzeżone i docenione.

Najsłabiej ocenione zostało wsparcie psychologiczne. Tu warto dodać pewną uwagę. Uczelnia umożliwiła zdalne konsultacje psychologiczne, z których nie skorzystano (albo skorzystano w bardzo niewielkim stopniu). Może to oznaczać, że oczekiwania wobec „wsparcia psychologicznego” są różne, a nawet sam sposób rozumienia tego pojęcia nie jest jednakowy. Być może nie chodzi tu tylko o dostęp do jakiegoś rodzaju „telefonu zaufania” czy możliwość konsultacji online, ale także (czasem przede wszystkim) o poczucie, że jest się częścią wspólnoty, że jest się docenianym (i że doceniane jest to, co się robi), traktowanym z szacunkiem. Nie rozważaliśmy tego problemu zbyt szczegółowo, a jedno pytanie w kwestionariuszu nie może oczywiście dać jego pełnego obrazu. To, co przedstawiono w ostatnim akapicie, jest pewną hipotezą, wynikiem intuicji, wspartej wnioskami z rozmaitych

Tabela 17. Ocena wsparcia udzielanego przez uczelnię

Rodzaj wsparcia	Ocena									
	bardzo słabo		słabo		średnio		dobrze		bardzo dobrze	
	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)	liczba wskazań	odsetek wskazań (w %)
Wsparcie technologiczne (sprzęt)	50	17	50	17	77	26	92	32	23	8
Dostępność odpowiednich narzędzi	16	5	15	5	50	17	126	43	85	29
Wsparcie w zakresie e-learningu	9	3	14	5	47	16	100	34	122	42
Wsparcie psychologiczne w trudnym okresie	52	18	50	17	83	28	84	29	23	8
Organizacja pracy uczelni	34	12	41	14	79	27	103	35	35	12

Źródło: materiały z badań własnych.

rozmów. W każdym razie problem wart jest dalszej analizy, dokładniejszej, bazującej na bardziej rozbudowanych badaniach.

Kolejnym elementem, przynajmniej pośredniej, oceny działań uczelni w tym okresie był stopień wykorzystania rozmaitych materiałów i możliwości tworzonych głównie przez Zespół ds. e-learningu. Chodziło tu zarówno o zrobienie użytku ze stworzonej przestrzeni do wymiany doświadczeń, jak i z materiałów, które zostały nauczycielom akademickim udostępnione (tab. 18). Z odpowiedzi na to pytanie kwestionariusza wynika, że z oferty wsparcia korzystano na poziomie „średnim” lub „powyżej średniego”. Trudno przesądzać, czy stopień wykorzystania był związany z niedostosowaniem do potrzeb i oczekiwań pracowników (np. jeśli chodzi o materiały zewnętrzne udostępniane na stronie e-uczelnia), czy też akurat takie potrzeby nie występowały. Zastanawia stosunkowo nieduże korzystanie z możliwości wymiany doświadczeń na forum e-uczelnia (38,4%), jednak bez bardziej szczegółowej wiedzy na temat motywacji skłaniającej do sięgnięcia po poszczególne formy trudno tu o jakieś uzasadnione, bardziej pogłębione interpretacje.

Tabela 18. Wykorzystanie możliwości i materiałów oferowanych przez uczelnię

Materiały i możliwości	Liczba odpowiedzi	Odsetek odpowiedzi (w %)
Webinary organizowane przez Centrum e-learningu	147	50,3
Materiały przygotowane przez pracowników Centrum e-learningu	200	68,5
Materiały zewnętrzne udostępniane na stronie e-uczelnia	76	26,0
Wymiana doświadczeń na forum e-uczelnia	112	38,4
Nie korzystam	43	14,7
Inne	47	16,0

Źródło: materiały z badań własnych

Zazwyczaj lepiej można rozpoznać oczekiwania i potrzeby, używając pytań otwartych, stąd w kwestionariuszu umieszczono jeszcze jedno pytanie dotyczące działań ze strony uczelni: „Czego jeszcze oczekuje Pan/Pani od Uczelni w ramach wsparcia edukacji zdalnej?”.

W sumie udzielono blisko 100 odpowiedzi, część z nich była bardzo obszerna, wskazująca na bardzo różne potrzeby, które powinny być wzięte pod uwagę. Najczęściej powtarzającym się problemem jest brak dostępu do wysokiej jakości sprzętu:

Sprzętu!!! Od października czekam na sprawny komputer, w marcu dowiedziałam się, że powinien być w połowie maja;

Pracuję na własnym sprzęcie – nikt mi nie kupi nowoczesnego laptopa. W starym uczelnianym już naprawianym nie działał dźwięk i mikrofon. Gdybym nie kupił miesiąc przed pandemią nowego laptopa, wykłady musiałbym prowadzić na telefonie;

Służbowego sprzętu (laptop, kamera, mikrofon) oraz odpowiednich usług. Prywatne wi-fi jest niewystarczające – potrzeba nabycia pakietu danych do transmisji.

Obok niedostatecznego wyposażenia w sprzęt problemem jest dostęp do szybkiego łącza internetowego, a także do narzędzi:

wykupienia dostępu do portali umożliwiających prowadzenie zdalnych egzaminów w formie testów;

Dostęp do łącza internetowego. Posiadam dostęp do internetu radiowy, na którym pracują 4 osoby. Łącze internetowe ciągle się zawiesza;

Podjęcia kroków zmierzających do zapewnienia wszystkim prowadzącym przenośnego sprzętu komputerowego dobrej jakości i mobilnego szerokopasmowego internetu – w tej chwili, podobnie jak chyba niemal wszyscy, korzystam z prywatnego łącza;

Dostępu do różnych narzędzi – w zależności od potrzeb danego przedmiotu i formy zajęć i wsparcia w zakresie korzystania z różnych form edukacji internetowej.

Kolejny problem, zgłaszany w odpowiedziach na to pytanie, to potrzeba rozmaitych działań o charakterze organizacyjnym, w tym także np. kwestia polityki informacyjnej:

Postulat: większy zespół ds. e-learningu, bo obecny, mimo wspaniałego zaangażowania, po prostu nie jest w stanie pomóc nam wszystkim w tym samym czasie;

Wydłużenie semestru tak, aby możliwa była realizacja założonych efektów kształcenia. Umożliwienie wykładowcom korzystania z infrastruktury Uczelni (internet/komputery) w okresie konieczności prowadzenia zajęć w trybie zdalnym;

Łatwiejszego kontaktu ze studentami, adresy mailowe zakładane studentom na UEK są fikcyjne i studenci z nich nie korzystają. Studenci powinni podawać w dziekanatach swoje adresy mailowe, które odbierają regularnie, przez które można mieć z nimi kontakt, a nie na siłę ich uszczęśliwiać adresem UEK, z którego i tak nie korzystają;

Zmniejszenia liczby studentów w grupach wykładowych na studiach niestacjonarnych. Na Zoomie jest limit uczestników do 100 osób;

Jasnego, niezmiennego stanowiska w sprawie weryfikacji zajęć dydaktycznych;

Nie mam pewności, czy wszyscy moi studenci wiedzą, że zajęcia odbywają się w formie zdalnej. Tzn. nie mam pojęcia, czy wszyscy zdążyli pojawić się na tradycyjnych zajęciach. Od Uczelni oczekuję, że wszyscy studenci są o tym powiadomieni, że Uczelnia przeszła na nauczanie zdalne;

uczciwego rozliczania pensum dydaktycznego – przygotowanie porządnego zajęć zdalnych zajmuje bardzo dużo czasu i nie jest uwzględniane w pensum dydaktycznym;

Google udostępniło za darmo profesjonalne narzędzia dla uczelni, ale ponieważ nasze adresy e-mail nie zawierają „.edu”, nie mogłem się tam zarejestrować. Z tego, co wiem, władze uczelni mają możliwość poproszenia Google o dopisanie swojej domeny (w naszym przypadku uek.krakow.pl) do listy uprawnionych do korzystania z tych narzędzi;

metodyka kształcenia zdalnego, czyli jak przygotowywać treści zajęć, jak je urozmaicać, co jest skuteczne dla poszczególnych rodzajów zajęć, jak dzielić czas zajęć na różne aktywności itp., nie mamy przygotowania pedagogicznego do dydaktyki online w 100%;

przyda się także możliwość przećwiczenia różnych narzędzi, były filmy instruktażowe i webinary, ale aby poczuć się pewniej, należy samemu to przećwiczyć, teraz od razu ćwiczymy na zajęciach, to nie jest komfortowe;

[...] umożliwienia dostępu do książek w bibliotece, książki tam leżą i się „kurzą”, a mogłyby się przydać, nie wszystkie książki są dostępne on-line. Niestety większość nie. Biblioteka (łącznie z czytelniami) kompletnie nie współpracuje w tej kwestii. Przecież dyrekcja biblioteki mogłaby iść tyle na rękę pracownikom naukowym, aby udostępnić książki np. przez pocztę UEK lub portierów. To żaden problem techniczny, tylko brak dobrej woli...

Kilka wypowiedzi dotyczy szerszych zagadnień, związanych z koniecznością wypracowania nowej wizji uczelni. Taka potrzeba nie jest może ściśle związana z sytuacją obecnej pandemii, ale często okresy kryzysu są takimi właśnie punktami zwrotnymi w dziejach jakiejś zbiorowości czy instytucji (warto sobie przypomnieć, jak zmieniały się np. miasta w dawnych wiekach po epidemiach czarnej śmierci albo wielkich pożarach czy jak zmieniały się wielkie przedsiębiorstwa po kryzysach gospodarczych). Tu można wskazać na przykład takie wypowiedzi:

Docenienia podejmowanych szkoleń, np. ukończone kursy w ramach Hub. W ostatnim czasie miałam wrażenie, że liczy się tylko praca naukowa. Wszystkiego nie da się zrobić jednocześnie na wysokim poziomie. Myślę, że Uczelni brakuje jednoznacznej wizji, dokąd zmierzamy, bez względu na wymuszone zmiany legislacyjne;

Jasnego określenia zasad realizacji zajęć zarówno w trybie zdalnym, jak i tradycyjnym na przyszłość. Powstało wiele materiałów, które można wykorzystać. Nie wszystkie zajęcia będą musiały się odbywać tradycyjnie. Moim zdaniem wskazane byłoby opracowanie jasnych zasad łączenia form tradycyjnych i zdalnych;

Mądrości w komputeryzacji wszystkich innych działań/sprawozdań Uczelni. Z rozmów ze specjalistami spoza Uczelni wiem, że mamy bardzo słabe zarządzanie: zamawianiem innowacji informatycznych, ich koordynacji i integracji. Komputeryzujemy wycinki spraw, np. spotkanie się ze studentami, ale dlaczego nie mogli od razu wyników tego spotkania umieścić na ich koncie np. z ocenami. Proces dydaktyczny cały, a nie tylko zajęcia, wymaga zintegrowanej platformy, a my osobno: filmik, osobno kurs, osobno zapisy na wykłady, osobno zapisy na seminaria...;

Trudno mi obecnie jeszcze na dzień dzisiejszy wyrazić moje oczekiwania, ponieważ bardzo dużo wysiłku włożyłam w organizację własnej pracy i nauki Moodle. W miarę upływu czasu myślę, że pojawią się potrzeby uzyskania extra wsparcia, aby czegoś extra się nauczyć. Obecnie bardzo dużo daje mi pomoc koleżeńska mojego zespołu oraz świadomość, że mogę się zwrócić o pomoc do uczelnianej jednostki e-learningu;

Dalszego doskonalenia programów nauczania i narzędzi, tak by nauczanie zdalne stało się trwałym elementem procesu dydaktycznego;

Pora, aby władze się zdecydowały, czy mamy być uczelnią, która kształci na wysokim poziomie, czy jesteśmy liczącym się ośrodkiem badawczym. Stanie w rozroku powoduje, że w obu przypadkach jesteśmy przeciętni. Nie da się działać na oślep. Pora mieć konkretny scenariusz działań.

I wreszcie pojawiło się kilka wypowiedzi wskazujących na potrzebę wytworzenia atmosfery zaufania, zrozumienia i współpracy:

większego zaufania do prowadzących;

uwzględnienia różnych trudnych sytuacji pracownika i tego, że czasem po prostu warunki w mieszkaniu uniemożliwiają spotkanie on-line...;

Wsparcie psychologiczne nie jest mi potrzebne, ale pomysł terapii oceniam bardzo wysoko;

Więcej swobody w doborze narzędzi oraz większego zaufania do pracowników i jednocześnie „poluzowania” systemu kontroli kto, gdzie i jak, po co i nie tak :(

Ten ostatni typ oczekiwań był stosunkowo rzadko obecny w odpowiedziach na to pytanie, jednak jest to kwestia ważna, zwłaszcza w sytuacji, w której rzeczywiście następowałyby jakaś zasadnicza przemiana (transformacja) uczelni. Wielość tych wyrażanych oczekiwań i ich różnorodność (niektóre dotyczą bardzo szczegółowych problemów i zagadnień) wskazują na to, że istnieje znaczący kapitał rozwojowy uczelni w postaci obszaru potrzeb niezaspokojonych, które mogłyby być (i powinny być) punktem wyjścia do dyskusji nad „UCZELNIĄ JUTRO, a może nawet POJUTRZE”.

UWAGI KOŃCOWE

Jak wynika z badań, trudno jest „przejsć suchą stopą” przez okres kryzysu. Pandemia ujawnia rozmaite słabości, zarówno w zasobach materialnych, jak i organizacyjnych, czy wreszcie relacyjnych. Jedne z nich mogą być usunięte łatwiej, inne wymagają większych nakładów materialnych i organizacyjnych. Wszystkie wymagają wytworzenia (wzmocnienia) atmosfery współpracy i współdziałania.

Jednocześnie, co bardzo ważne, to także wyjątkowa szansa... Nowoczesne technologie informacyjne mają moc przekształcania wszystkich dziedzin życia od gospodarki po politykę i kulturę. Także procesy edukacyjne na wszystkich poziomach. W erze internetu mamy wszechobecny i nieograniczony dostęp również do wysokiej jakości zasobów informacji i danych (jeśli wiemy, gdzie i jak szukać i jak weryfikować), co zachęca do eksperymentowania, do poszukiwania nowych sposobów realizowania zadań dydaktycznych. Byłoby dobrze, gdybyśmy te szanse wykorzystali.

BIBLIOGRAFIA

- Leary, M. (2001). *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Skrzypek, J.T., Stanisławska-Mischke, A.K., Lenczowska, M., Powroźnik, A., Rejkowicz, J. (2010). *E-learning a tradycyjnie zarządzany uniwersytet – doświadczenia Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*. W: M. Dąbrowski, M. Zając (red.), *E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie* (s. 211–220). Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.