



# ZDALNE KSZTAŁCENIE AKADEMICKIE DOROSŁYCH W CZASIE PANDEMII

**Redakcja naukowa**  
**Jakub J. Czarkowski**  
**Mariusz Malinowski**  
**Marcin Strzelec**  
**Maciej Tanaś**



Warszawa 2020



Zdalne kształcenie akademickie dorosłych  
w czasie pandemii



# Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii

redakcja naukowa:

Jakub J. Czarkowski, Mariusz Malinowski, Marcin Strzelec, Maciej Tanaś

Recenzenci:

*dr hab. Józef Bednarek — prof. Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie*

*Ks. dr hab. Mariusz Szajda — Akademia Sztuki w Szczecinie*

Projekt okładki:

*Sławomir Górzyński*

Opracowanie redakcyjne:

*Dorota Kanabus*

Skład:

*Mercurius*

© Copyright by Wydawnictwo DiG, 2020

ISBN DiG: 978-83-286-0120-8

ISBN WSKiP: 978-83-66454-05-7



Wydawnictwo DiG Sp. j.

PL 01-987 Warszawa, ul. Dankowicka 16c lok. 2

tel./fax: (+48 22) 839 08 38

e-mail: [biuro@dig.pl](mailto:biuro@dig.pl), <http://www.dig.pl>

Druk cyfrowy: TOTEM Sp. z o.o. Inowrocław

## Spis treści

|   |     |
|---|-----|
| Słowo wstępne .....   | 9   |
| UWARUNKOWANIA EDUKACJI ZDALNEJ  |     |
| A. Janus — Refleksje z pierwszych dni i pierwszych wrażeń .....   | 15  |
| B. Galas — Przemiany więzi w globalnym społeczeństwie sieci — szkice z pogranicza dystansu społecznego .....  | 27  |
| A. Kolek, J. J. Czarkowski — Psychoandragogiczne uwarunkowania procesu nauczania–uczenia się dorosłych .....  | 37  |
| G. Pyszczyk — Między przekazem a perswazją — wokół socjologii edukacji <i>on-line</i> w czasie epidemii ..... | 53  |
| M. Strzelec — Rozwój mediów a kształcenie zdalne .....  | 67  |
| J. J. Czarkowski — Komunikacja w kształceniu zdalnym dorosłych .....  | 79  |
| OKRUCHY DYDAKTYKI   |     |
| J. J. Czarkowski — Elementy dydaktyki dorosłych w perspektywie dystansu społecznego .....                     | 93  |
| M. Malinowski — Uczenie się w trybie samokształcenia — repetytorium w kontekście zdalnej nauki .....          | 115 |
| J. J. Czarkowski, A. Janus — Kształcenie zdalne jako forma i sposób kształcenia dorosłych .....               | 131 |
| NARZĘDZIA I METODY  |     |
| J. J. Czarkowski — O wyborze metod i możliwości doskonalenia warsztatu ...                                    | 143 |
| W. Kołodziejczyk, M. Strzelec, J. J. Czarkowski — Z oferty potentatów ...                                     | 151 |
| J. J. Czarkowski, J. Kłoniecki — Webcasting, webinarium, wideowykład?! ...                                    | 167 |

|  |     |
|--|-----|
| D. Siemieniecka — Narzędzia społecznościowe w nauczaniu — wskazania do praktyki edukacyjnej w sytuacji koronawirusa COVID-19 — raport z badań pilotażowych ..... | 177 |
| T. Huk — Korzyści z użytkowania mediów społecznościowych w kształceniu akademickim na przykładzie portalu Facebook .....   | 195 |
| M. Strzelec, J. J. Czarkowski — Cyfrowy narzędziownik .....  | 203 |
| W. Kołodziejczyk — Tablet i telefon w kształceniu zdalnym .....  | 213 |
| K. A. Wojcieszek — Konstruktywna rola wsparcia autorów w kształceniu na odległość — konsultacje i hospitacje .....   | 225 |

#### KILKA KWESTII NA ZAKOŃCZENIE TOMU

|  |     |
|--|-----|
| P. Sękowski — Niektóre prawne uwarunkowania organizacji i prowadzenia zajęć zdalnych z zastosowaniem technologii informatycznych ..... | 241 |
| M. Wrońska — Seniorzy w kształceniu akademickim .....  | 253 |
| B. Kędzierska — Kompetencje seniorów w kontekście całościowej edukacji w warunkach pandemii .....                                      | 267 |
| M. Tanaś — Kształcenie komplementarne (po pandemii) .....  | 277 |
| Na zakończenie tomu .....  | 299 |
| Bibliografia .....   | 301 |
| Autorzy .....  | 312 |

Pandemia wirusa COVID-19 stworzyła niewątpliwie nową sytuację w każdej dziedzinie ludzkiego życia, w tym edukacji, także tej na poziomie szkolnictwa wyższego. Od niedawna jest to również problem Ministra Sprawiedliwości, który od roku ma w nadzorze Wyższą Szkołę Kryminologii i Penitencjarystyki. Dobre kształcenie i doskonalenie kadr służby więziennej również w okresie pandemii jest ważnym zadaniem. Nowoczesne technologie dają wiele ciekawych i wartościowych możliwości ubogacania i doskonalenia procesu edukacyjnego. Ich zastosowanie i popularyzacja wymaga jednak pewnej odwagi i otwarcia na zmianę.

Współczesna edukacja powinna uwzględniać i dynamicznie reagować na sytuację społeczną, ekonomiczną, czy postępy współczesnej technologii. Dotyczy to w sposób szczególny edukacji na poziomie wyższym, która obecnie znalazła się w trudnej sytuacji. Obok nauczycieli i uczniów szkół podstawowych, to właśnie wspólnoty akademickie i nauczyciele osób dorosłych stanęli wobec poważnych wyzwań związanych z realizacją swoich zadań w sytuacji, gdy komunikacja bezpośrednia jest bardzo utrudniona lub niemożliwa. Życie ludzkie, które jest wartością najważniejszą nie może być zakładnikiem procesu uczenia się-nauczania, jednak nie stać nas i nie możemy sobie pozwolić na zatrzymanie tak ważnych dla naszego rozwoju procesów nauczania-uczenia się. W sposób szczególny dotyczy to szkolnictwa wyższego.

Dlatego cieszy inicjatywa Katedry Andragogiki i Pedagogiki Pracy Wyższej Szkoły Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie wychodząca naprzeciw współczesnym potrzebom szkolnictwa wyższego, a jednocześnie podejmująca próbę opisania tak ważnych i unikalnych doświadczeń edukacyjnych nauczycieli akademickich i studentów. Serdecznie dziękuje wszystkim pracownikom WSKiP, którzy włączyli się w realizację tego przedsięwzięcia. Mam nadzieję, że będzie ono wsparciem a jednocześnie inspiracją do pokonywania trudności w realizowaniu procesu edukacyjnego osób dorosłych w sytuacji wymuszonego pandemii dystansu społecznego.

W sposób szczególny pragnę również podziękować uczonym innych uczelni, Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu Rzeszowskiego, Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie i innych, którzy swoją wiedzą oraz doświadczeniem wsparli prace kolegów z WSKiP. Państwa zaangażowanie i wsparcie znacząco przyczyniły się do realizacji tej inicjatywy.

W świetle wielu raportów edukacja i ustawiczne kształcenie dorosłych jest współcześnie koniecznością determinującą rozwój państw i społeczeństw. Pragnę wyrazić nadzieję, że zarówno zrealizowane dzieło jak i doświadczenie współpracy przyczynią się do intensyfikacji i rozwoju w obszarze wszechstronnego wykorzystania nowoczesnych technologii w kształceniu i doskonaleniu na poziomie akademickim. Wymuszona bowiem sytuacja przyniosła ze sobą wiele cennych doświadczeń, które jak mam nadzieję nie zostaną zapomniane i będą wartościową podwaliną dla postępu, rozwoju oraz doskonalenia procesów edukacji dorosłych.

Życzę autorom i redaktorom monografii „Zdalne kształcenie akademickie dorosłych w czasie pandemii” wielu dalszych sukcesów naukowych i edukacyjnych i raz jeszcze dziękuję za wkład i zaangażowanie w powstanie tego dzieła.

**dr Marcin Romanowski**



**Podsekretarz Stanu**

**Ministerstwa Sprawiedliwości**

## Słowo wstępne

Polska, podobnie jak większość krajów, a może już cały świat, dotknięta jest pandemią COVID-19 (od ang. *Coronavirus Disease 2019*), czyli ostrą, wyjątkowo zakaźną chorobą układu oddechowego, wywołaną przez wirusa SARS-CoV. Dawniej epidemia nazywana była zarazą. Ogarniała całe społeczności i populacje. Choroba dotyczyła nie tylko ciała, ale wywołując strach i bezradność, rujnowała psychikę człowieka, który podejmował nieracjonalne działania. W naszych czasach, na początku wybuchu pandemii ulice polskich miast opustoszały, a doniesienia z Włoch, Hiszpanii czy Wielkiej Brytanii przypominały nieco opisy z *Dżumy Camusa* i my planowaliśmy użycie w tytule naszej publikacji nieco archaicznego słowa „zaraza”. U naszych dorosłych uczniów również pojawił się lęk przed niebezpieczeństwem, z jednej strony badanym i w dużej mierze zbadanym, z drugiej — nieznanym i obcym, przywleczonym, jak w średniowieczu, z dalekiego kraju. Największe niebezpieczeństwo pandemii wynika z kontaktów międzyludzkich. To podstawowa droga rozprzestrzeniania się wirusa. Wszelki bezpośredni kontakt, każda jego forma może nieść ze sobą zagrożenie. Są oczywiście grupy bardziej podatne, nie mniej jednak zagrożenie dotyczy wszystkich.

Edukacja w swojej istocie opiera się na międzyludzkiej relacji, którą w wyniku wielu aktów bezpośredniej komunikacji interpersonalnej budują nauczyciel i uczeń. Kształcenie zdalne i e-learning z trudem zdobywały sobie prawo obecności w polskiej edukacji. Trudno jest jednak wyobrazić sobie edukację bez komunikacji. Na szczęście potrzeba edukacji wśród studentów zarówno tych studiujących stacjonarnie, jak i zaocznie pozostała, a nawet w związku z osłabieniem innych aktywności — wzrosła. I oto stanęliśmy wobec potrzeb i konieczności, którym zaradzić mogła jedynie technologia i jednak skromne doświadczenia edukacji zdalnej. Sytuacja była trudna, jednak niektórzy uczeni i nauczyciele akademicki posiadali doświadczenia w zakresie wykorzystania nowoczesnych technologii w kształceniu, w tym w kształceniu na odległość. Na wielu uczelniach grupy nauczycieli akademickich podjęły niemal natychmiast wyzwanie chwili, a ich odwaga stopniowo zachęcała innych. W chwili, gdy oddajemy tę publikację do druku, wszystkie uczelnie wyższe realizują zajęcia akademickie w miarę posiadanych możliwości oraz w stopniu warunkowanym założonymi efektami uczenia się-nauczania. Działania te nie są wolne od problemów i trudności o zróżnicowanej etiologii:

- nie mamy odpowiedniego sprzętu lub wystarczającego wsparcia technicznego, które pozwoliłoby go efektywnie wykorzystać;
- duża grupa doświadcza lęku przed nieznanymi (nowymi) działaniami, nad którymi nie ma poczucia kontroli;
- brakuje nam odpowiednich rozwiązań organizacyjnych i prawnych;
- wykładowcy i inni pracownicy nie posiadają odpowiednich kompetencji i potrzebnych doświadczeń, pozwalających na skuteczną i efektywną organizację kształcenia;
- nie wiemy, jak wspierać naszych studentów w razie pojawienia się trudności.

Przyczyny można mnożyć, jest ich wiele, redaktorzy i autorzy tego tomu doświadczyli ich konsekwencji i nadal doświadczają, a działaniami zmierzającymi do ich przezwyciężania postarali się podzielić.

To jest nasz wspólny projekt, który razem tworzyliśmy i zrealizowaliśmy. Wykorzystując rozmaite środki komunikacji oraz techniczne środki umożliwiające działanie wirtualnych zespołów, wymieniliśmy się doświadczeniami i wzajemnie mogliśmy oglądać postępy własnej pracy. Pewną inspiracją była dla nas również książka pod redakcją prof. UAM dr. hab. Jacka Pyżalskiego oraz wielka praca, a niekiedy również osobista odwaga naszych kolegów, który przełamując wewnętrzne niepokoje, zdobywają nowe dla nich kompetencje, unowocześniają swój warsztat i realizują zajęcia akademickie w systemie edukacji zdalnej. Jako redaktorzy staraliśmy się zachować wspólność i jednorodność tomu, pragnąc jednak dać autorom możliwie wiele swobody tak, by efekt naszej wspólnej pracy był jednorodny — tak jak jedna jest sieć i różnorodny — tak jak sieć jest zróżnicowanym środowiskiem. W efekcie powstała publikacja, która zawiera propozycje odpowiedzi, przynajmniej na niektóre z powstałych problemów, uwzględnia specyfikę kształcenia ludzi dorosłych i kształcenia akademickiego oraz przynajmniej częściowo obrazuje i opisuje nową rzeczywistość społeczną, związaną z edukacją akademicką w sytuacji dystansu społecznego. Uwzględnia też różnorodność poglądów, fascynacji i niepokojów, ukazuje szanse, ale nie zapomina o zagrożeniach.

Praca podzielona jest na cztery części. W pierwszej rozpoczynamy od wrażeń i spostrzeżeń, ale koncentrujemy się na opisie uwarunkowań uczenia się–nauczania w dystansie zaprezentowanych z uwzględnieniem wieloaspektywności tego zjawiska. Pewną nowością jest tu zdecydowana dominacja podejścia socjologicznego i perspektyw społecznych zaproponowanych przez Barbarę Galas oraz pewnych niepokojów Grzegorza Pyszczka. Dzięki pracy naszej koleżanki Agnieszki Kolek znalazło się tu również nieco miejsca dla kwestii psychologicznych.

Część druga to rozważania o charakterze nieco teoretycznym. Zatytułowaliśmy ją *Okruch dydaktyki*, ponieważ w swoich rozważaniach czerpiemy z wielkiego bogactwa, jakie oferuje polska dydaktyka. Chociaż dołożyliśmy starań, by wskazać ważne naszym zdaniem elementy teorii i metodyki pracy zdalnej, zdajemy sobie sprawę, że nie jest to pełny opis systemu, który mamy nadzieję,

w przyszłości powstanie i połączy znakomity dorobek naszych poprzedników oraz możliwości technologii przyszłości.

Część trzecia poświęcona jest metodom i narzędziom kształcenia. Znajduje się w niej wyjątkowo, w naszej ocenie, ciekawy raport z badań przeprowadzonych już w czasie pandemii przez Dorotę Siemieniecką z UMK. Podejmuje ona ważne kwestie związane z kształceniem zdalnym studentów. Czytelnik odnajdzie tu opisy wielu przydatnych metod i narzędzi użytecznych w kształceniu zdalnym oraz uwagi o ich doborze i stosowaniu. Część kończy autorska propozycja wirtualnych hospicj — wiemy, że jest skuteczna, ponieważ była już testowana.

Część czwarta jest zbiorem różnych, istotnych naszym zdaniem, kwestii związanych z uczeniem na odległość, wykorzystującym nowoczesne technologie cyfrowe. Poza problematyką prawną zwrócono uwagę na sytuację seniorów, dla których te technologie są najbardziej obce — wzrost kompetencji ludzi starszych w tej dziedzinie powinien być objęty naszą szczególną troską. Problem ten podejmuje Barbara Kędzierska i Marta Wrońska, które od dawna badają związane z tym kwestie. Część kończy próba spojrzenia w przyszłość, bowiem jak słusznie zauważa autor ostatniego rozdziału: po pandemii nie będzie już tak samo.

Niezwykle krzepiący dla redaktorów tomu był odzew kolegów z wielu środowisk akademickich. Podejmując inicjatywę w Katedrze Andragogiki i Pedagogiki Pracy Wyższej Szkoły Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie, nie spodziewaliśmy się tak wielkiej życzliwości kolegów dla tego pomysłu. Jesteśmy im niezwykle wdzięczni za to, że podjęli się współpracy w takim szybkim tempie. Dzięki zaufaniu, technologiom i współpracy udało nam się stworzyć ciekawy naszym zdaniem projekt. Niniejsza publikacja to nie tylko interesujące opracowania doświadczeń z wielu środowisk akademickich, ale (zważywszy na liczbę autorów i środowisk, które reprezentują) wieloaspektowe, a jednak spójne dzieło prezentujące obecną sytuację zdalnej edukacji akademickiej. Dlatego mamy nadzieję, że praca ta będzie inspiracją do dalszego rozwijania i kontynuowania prac Zespołu Pedagogiki Medialnej, Komitetu Nauk Pedagogicznych, Polskiej Akademii Nauk oraz da początek innym ciekawym inicjatywom naukowym i dydaktycznym w zakresie edukacji zdalnej dorosłych.

Redaktorzy naukowci



## *UWARUNKOWANIA EDUKACJI ZDALNEJ*



## Refleksje z pierwszych dni i pierwszych wrażeń

### Reakcja na decyzję...

Decyzja z 11 marca 2020 roku o zawieszeniu zajęć na uczelniach w całej Polsce nie tylko spowodowała modyfikację form pracy, ale stała się swoistym sprawdzianem dla społeczności akademickich, które mają okazję odpowiedzieć sobie na wiele pytań związanych z jakością nauczania na odległość oraz znaczeniem bezpośredniego kontaktu wykładowcy ze studentem. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, powodujące czasowe ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, wywołało zwiększone zainteresowanie e-learningiem oraz innymi narzędziami do studiowania *on-line* i zmotywowało środowisko akademickie do natychmiastowej weryfikacji posiadanych zasobów.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, w związku z poleceniem wdrożenia nauczania w formie zdalnej, uruchomiło centrum pomocy czynne w godzinach 8:00–20:00 we wszystkie dni tygodnia, pod adresem [e-learning@opi.org.pl](mailto:e-learning@opi.org.pl) i zarekomendowało możliwe działania, tj. między innymi:

1. Wykorzystanie zasobów uczelni, które posiadają infrastrukturę i kompetencje przez zastosowanie istniejących na tych uczelniach narzędzi do zdalnego przekazywania wiedzy, materiałów dydaktycznych oraz specjalistów.
2. Wykorzystanie dostępnych na uczelniach platform komunikacji *on-line* (webinaria, wideokonferencje, wirtualne pokoje spotkań itp.) do zastąpienia zajęć odbywających się tradycyjnie w formie wykładu lub seminarium.
3. Zaangażowanie istniejących na uczelniach struktur wsparcia w tworzeniu e-zasobów edukacyjnych do udzielania pomocy i konsultacji jednostkom, które nie mają dużego doświadczenia w tym zakresie.
4. Analizę e-zasobów posiadanych przez uczelnie oraz udostępnianie w formule otwartej wybranych kursów *on-line* oraz e-materiałów, które mogą pokazać dobre praktyki w zakresie tworzenia zdalnych materiałów edukacyjnych.
5. W przypadku udostępniania kursów oraz e-zasobów otwartych preferowane wskazywanie w prosty sposób licencji (np. <https://creativecommons.pl/>)

wyberz-licencje/), które pozwolą na wykorzystanie przez innych materiałów z poszanowaniem zasad prawa autorskiego.

6. Wykorzystanie platformy [www.navoica.pl](http://www.navoica.pl), której właścicielem jest Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Narzędzie to umożliwi tworzenie i zamieszczanie kursów *on-line* i materiałów dydaktycznych. Szczegółowe informacje oraz pomoc można uzyskać, wysyłając wiadomość na adres [navoica@opi.org.pl](mailto:navoica@opi.org.pl)<sup>1</sup>.

Oczywiście były to tylko rekomendacje — rektorzy szkół wyższych uzyskali swobodę w zakresie doboru narzędzi e-learningowych i administrowania systemem nauczania w nowej rzeczywistości. Zarówno w trybie kształcenia dziennego, jak i zaocznego rozpoczęto niemal natychmiast webinarium, wideokonferencje itd., w celu zastąpienia zajęć odbywających się tradycyjnie w formie wykładu lub seminarium. Dylematem stały się formy wielu ćwiczeń i laboratoriów. Pojawiły się też wątpliwości dotyczące sposobów i zakresu wykorzystywania wielu materiałów z poszanowaniem zasad prawa autorskiego.

Większe ośrodki akademickie pokazały duży wachlarz możliwości, jaki rektorzy i dziekani wydziałów oferują wykładowcom oraz uczelniom. Przykładem takiej uczelni jest m.in. Uniwersytet Jagielloński, który ogłosił, że oprócz platformy Pegaz UJ do zdalnego nauczania będzie także wykorzystywał między innymi Microsoft Teams'a, Skype'a, Messengera, pocztę elektroniczną, a nawet YouTube, Facebooka i Twittera. Uniwersytet Warszawski, poza własnym czatem i platformą Kampus, zaproponował prowadzenie zajęć z wykorzystaniem Cisco Webex, Google Hangouts, Google Meet oraz YouTube Studio. Prowadzący zajęcia dla studentów Uniwersytetu Warszawskiego dr Adam Zadrozny (astrofizyk z Narodowego Centrum Badań Jądrowych) zapewnił, że „każdy wykładowca i nauczyciel jest w stanie w ciągu kilkunastu godzin uruchomić narzędzia do prowadzenia zajęć ze studentami i uczniami”<sup>2</sup>. W poście opublikowanym na swoim profilu facebookowym zapewnił, że nie czekał na rozwiązania systemowe: „Po ogłoszeniu zamknięcia Uniwersytetu Warszawskiego we wtorek o godz. 16:00, w środę rano prowadziłem wykład o godz. 8:30, korzystając z aplikacji opisanych w konfiguracji (#1). Przygotowanie software'u zajęło około 10–15 minut, z czego większość to pisanie e-maila do studentów”. Na pytania licznych komentujących odpowiadał informacjami o zaletach i wadach poszczególnych narzędzi. Udzielał rad wynikających z wcześniejszych doświadczeń w pracy, w dużych rozproszonych projektach naukowych, takich jak TOROS i LIGO/Virgo, dzięki którym współpracował z naukowcami w innych krajach Europy i w Afryce Północnej. Jego zdaniem prowadzący zajęcia powinni brać pod uwagę takie obszary narzędzi, jak: wideokonferencje, baza wiedzy, chat do pracy grupowej, komunikacja grupowa niewymagająca natychmiastowej reakcji, zwykle e-mail **Zoom.us** + **Slack** + **E-mail**.

<sup>1</sup> Zob. <https://www.gov.pl/web/nauka/rekomendacje-mnisw-dotyczace-ksztalcenia-zdalnego> [dostęp: 21.03.2020].

<sup>2</sup> <https://rzecznicy.nauki.pl/eksperci> [dostęp: 16.04.2020].

Dr Adam Zadrozny polecił też inne metody, między innymi **Microsoft Teams**, gdy wykładowca chce mieć: stabilne rozwiązanie, korzystać z jednego rozwiązania, mieć świetne narzędzie do projektów grupowych lub gdy wykładowca po prostu nie lubi *slacka*. Istotne jest to, że Microsoft umożliwił szkołom bezpłatną rejestrację w Office 365 dla edukacji.

Również inne uczelnie stopniowo zaczęły wdrażać pełne harmonogramy prowadzonych zdalnie wykładów i ćwiczeń. Uniwersytet Łódzki utworzył roboczy zespół, pod kierownictwem prorektora ds. kształcenia, który przygotował uproszczone procedury tworzenia kursów e-learningowych, jednak część wykładowców niemal od razu przeszła na kształcenie online. Politechnika Łódzka zamieściła ogłoszenie proponujące wsparcie dla innych uczelni:

Platforma WIKAMP Politechniki Łódzkiej oraz platforma Webinariów PŁ. Platforma jest zorganizowana na bazie oprogramowania Moodle i umożliwia udostępnianie materiałów oraz prowadzenie zajęć w formie zdalnej w konwencji e-learningu. Kontakt dla uczelni zainteresowanych umieszczeniem tam kursów i poprowadzeniem webinarów: bok@edu.p.lodz.pl. [...] Tworzona na Politechnice Łódzkiej od 10 lat platforma WIKAMP służy do zdalnego prowadzenia lub wspierania zajęć dydaktycznych oraz wymiany informacji pomiędzy studentami i nauczycielami. Znajduje się na niej obecnie niemal 5000 przedmiotów, z których korzysta 18 000 studentów i słuchaczy. Każdy nauczyciel akademicki Politechniki Łódzkiej ma nieograniczony dostęp do zasobów tej platformy<sup>3</sup>.

Niemal tego samego dnia prawie wszystkie uczelnie umieściły na stronach internetowych różnego typu informacje zachęcające do korzystania z proponowanych form świadczących o gotowości do realizacji zajęć przewidzianych w programie. Pojawiły się zapewnienia:

Uczelnia prowadzi nauczanie z wykorzystaniem technik komunikacji elektronicznej oraz e-learningowych od wielu lat. Na bieżąco udostępniamy materiały elektronicznie studentom, zdalne nauczanie z wykorzystaniem platformy rozpoczęło się już w ubiegłym tygodniu w kolejnych przedmiotach, w bieżącym tygodniu przeprowadzamy dodatkowe szkolenia korzystania z naszej platformy<sup>4</sup>;

albo:

Kształcenie zdalne na UAM to zarówno e-learning, jak i b-learning. W pierwszym wypadku jest to nauczanie na odległość wszystkich jednostek lekcyjnych zaplanowanych w odniesieniu do danego przedmiotu (konwersatorium, wykładu). W drugim — przeniesienie na platformę e-learningową części zajęć (bądź materiałów dydaktycznych do pracy własnej studentów) z danego przedmiotu, w celu uzupełnienia kształcenia w trybie stacjonarnym. UAM korzysta z platformy Moodle rozwijanej na uczelni od 2013 roku, a niektóre wydziały korzystają ponadto z innych, lokalnych platform e-learningowych<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Politechnika Łódzka: <https://edu.p.lodz.pl> [dostęp: 20.03.2020].

<sup>4</sup> Gdański Uniwersytet Medyczny: <https://gumed.edu.pl/> [dostęp: 20.03.2020].

<sup>5</sup> Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: <https://amu.edu.pl/> [dostęp: 20.03.2020].

Na wymienionej już stronie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego każdy mógł bez trudu znaleźć dostępne dla uczelni otwarte zasoby edukacyjne, np:

1. E-podręczniki Open AGH — recenzowane e-podręczniki do przedmiotów ścisłych na poziomie akademickim opracowane przez pracowników AGH do dowolnego wykorzystania.
2. Open AGH e-zasoby — kursy online, skrypty, testy, ćwiczenia, prezentacje do przedmiotów ścisłych opracowane przez pracowników, doktorantów i studentów AGH.
3. Fizyka dla szkół wyższych w 3 tomach — darmowy podręcznik akademicki do fizyki ogólnej od Open Stax Polska.
4. Otwarte Zasoby Edukacyjne Politechniki Wrocławskiej — wideowykłady i kursy *on-line* z analizy matematycznej i fizyki.
5. Otwarte Zasoby Edukacyjne Politechniki Warszawskiej — e-materiały akademickie.
6. Otwarte Zasoby edukacyjne Politechniki Łódzkiej — zawierające kursy z fizyki z materiałami nie tylko dla studentów, rachunku różniczkowego oraz laboratorium matematyczne z GeoGebra. Kursy umożliwiają zarejestrowanie się dowolnemu użytkownikowi Internetu.
7. Biblioteka Otwartej Nauki — polskie otwarte publikacje naukowe z dziedzin nauk humanistycznych.
8. Otwórz książkę — cyfrowa kolekcja książek naukowych polskich uczonych reprezentujących różne dziedziny wiedzy.
9. CeON — repozytorium Centrum Otwartej Nauki, w którym udostępniane są różnego rodzaju materiały naukowe, takie jak artykuły (zarówno niepublikowane i nierecenzowane — preprinty, jak i te, które przeszły proces recenzji i zostały opublikowane — postprinty), książki, materiały konferencyjne, raporty czy rozprawy doktorskie.
10. Cyfrowa Biblioteka Narodowa POLONA — udostępnia zdjęcia archiwalne, zdigitalizowane ryciny, starodruki etc. Część w domenie publicznej (uwaga! wciągające).
11. Laboratoria w Hiszpanii (z możliwością przeprowadzania doświadczeń na poziomie uniwersyteckim) dostępne przez Internet (<https://labsland.com/blog/en/2020/03/12/schools-and-universities-closure-support/>).

W krótkim czasie pojawiły się strony prezentujące rozwiązania dotyczące zdalnego studiowania, które umożliwiają rozpoczęcie działania „z marszu”, bez konieczności dokonywania skomplikowanych ustawień. Zgromadzone tu zasoby są bardzo popularne, dostępne w języku polskim oraz proste w użyciu<sup>6</sup>.

Dla znających biegle język angielski dostępne są ciekawe wykłady z Harvardu z niemal wszystkich dziedzin nauki<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Zob. <https://studia.pl/przeglad-najwazniejszych-narzedzi-do-zdalnego-nauczania-i-studiowania/> [dostęp: 20.03.2020].

<sup>7</sup> Zob. <http://www.naharvard.pl/wirtualnyuniwersytet.html> [dostęp: 20.03.2020].

## Przecież to nic nowego...

Nauczanie na odległość dla większości nauczycieli akademickich nie było niczym nowym — od lat uczelnie promowały w mniejszym lub większym zakresie *distance learning* (*E-learning*) jako atrakcyjną formę nauki za pośrednictwem Internetu — alternatywę dla edukacji tradycyjnej, głównie dla studiujących w trybie zaocznym. Zapewne niewielu z nas pamięta, że rozwój e-learningu w Polsce sięga korzeniami pierwszej połowy lat dziewięćdziesiątych i wiąże się z powstaniem w Poznaniu Europejskiej Szkoły Kształcenia Korespondencyjnego (ESKK). Jej intensywna działalność przyczyniła się do popularyzowania najnowszych technologii telekomunikacyjnych — wdrażanie programu *Phare Multi-Country Programme for Distance Education* spowodowało powstanie licznych Ośrodków Edukacji Niestacjonarnej wprowadzających kształcenie na odległość, a w 2002 roku otworzył podwoje Polski Uniwersytet Wirtualny i Politechnika Wirtualna<sup>8</sup>.

Od tamtych czasów większość uczelni uwzględnia w programie zajęcia e-learningowe, a na wszystkich uczelniach odpowiednie serwery, platformy, oprogramowanie, strony umożliwiają organizację strefy studenta i pracownika, przekazują decyzje dotyczące przyznania stypendiów, przypominają o nadchodzących zajęciach, zmieniających się regulaminach czy warunkach zaliczenia przedmiotu, przekazują kontakty do wykładowców, pozwalają sprawdzić oceny z egzaminów czy oceny końcowe lub zaliczone etapy studiowania, a także ułatwiają wgrywanie zdjęć do legitymacji studenckiej itd.

Szybko przekonano się, co jest podstawowym warunkiem skuteczności nauki na odległość — w 2005 roku Krzysztof Satoła napisał: „Metoda ta pozwala studentom na uczenie się w dowolnie wybranym przez nich czasie i **sprawdza się tylko w przypadku, gdy studenci chcą i potrafią zdobywać wiedzę samodzielnie**”<sup>9</sup>. Epidemia zmobilizowała do aktywności obie strony. Wykładowcy (aczkolwiek nie bez stresu i obaw) zadziałali szybko i sprawnie, aby zminimalizować negatywny wpływ sytuacji na kształcenie. Dla studentów, obserwujących narastającą atmosferę zagrożenia, chyba bardziej niż wcześniej ważny stał się łatwy dostęp do wiedzy, bez konieczności wychodzenia z domu. Przykładem dobrego sposobu stało się korzystanie z aktualizowanych na bieżąco takich programów, jak **Lexoteka** (zbiór interaktywnych podręczników wydawnictw Wolters Kluwer i Lexis Nexis zawierający ponad 100 unikalnych tytułów polecanych przez wykładowców i egzaminatorów na wydziałach prawa i administracji w całej Polsce).

Płynące ze stron internetowych dane oraz relacje medialne pokazują, że prawie wszyscy potrafią samodzielnie zmierzyć się z kłopotami, które pojawiły się na

<sup>8</sup> S. Juszczak, *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna, Toruń 2002.

<sup>9</sup> K. Satoła, *E-learning — notatki szefa projektu*, e-book dostępny na serwerze <http://satola.net> [stan na: 15.04.2020], wyd. 1, Kraków 2005, s. 9.

początku realizacji zajęć *on-line* ze swoimi studentami — w ciągu pierwszych dni uczelnie w udzielanych mediach wywiadach informowały, że pozytywnie wypadło sprawdzenie, czy posiadają kontakt ze wszystkimi pracownikami i studentami oraz, czy wszyscy nauczyciele akademicki zostali poinstruowani o tym, jak często i o której godzinie prowadzić zajęcia, wysyłać odpowiednie instrukcje i materiały. Po określeniu indywidualnych godzin dostępności i form kontaktu poproszono o rozważenie i pamiętanie o tym, żeby nie zasypywać studentów nadmierną liczbą zadań do realizacji, a myślą przewodnią stosowanych form nauczania zdalnego powinna być świadomość, że przejście na nauczanie zdalne nie oznacza przeniesienia form pracy dydaktycznej z rzeczywistości do świata wirtualnego. Ilość materiału, który można przerobić, w rzeczywistości jest inna niż ta, którą można wyjaśnić *on-line* w określonym czasie — wirtualne kształcenie to przygotowywanie innego rodzaju materiałów, innego sposobu współpracy oraz zupełnie innych sposobów oceniania, które utrudnia brak bezpośredniego obserwowania reakcji studentów i ich bieżącej pracy. Dostępne są co prawda elektroniczne testy sprawdzające poziom osiągnięcia celów operacyjnych poszczególnych zajęć, zarówno takie, które w przypadku udzielenia błędnej odpowiedzi odeślą do odpowiedniej bazy wiedzy oraz sprawdzające — czyli takie, które automatycznie będą punktowały każdą odpowiedź i podawały wynik. Platformy e-learningowe dysponują narzędziami do generowania testów. Można np. skorzystać ze specjalnych generatorów testów, jeżeli chce się je stworzyć w postaci własnej strony WWW, np. z Hot Potatoes (można go pobrać ze strony <http://www.hotpotatoes.prv.pl/>) — programu składającego się z 6 modułów tworzących 6 rodzajów testów i ćwiczeń w formie strony WWW (pytania jednokrotnego i wielokrotnego wyboru, wpisywanie odpowiedzi na pytania lub tłumaczeń zdań, krzyżówka do rozwiązania itd). Program po wprowadzeniu danych w prostej postaci (pytanie + odpowiedzi) generuje kompletne strony internetowe zawierające kody JavaScript, pozwalające na interakcję, zliczanie poprawnych odpowiedzi oraz podpowiedzi do pytań. Przy korzystaniu z programu nie jest konieczna żadna znajomość konstrukcji stron WWW i języka JavaScript. Stworzone w ten sposób testy mogą zostać umieszczone w Internecie lub po prostu na twardym dysku komputera i wykorzystywane do przeprowadzania różnorodnych sprawdzianów. Jednak specyfika niektórych przedmiotów nie pozwala na rzetelne ocenienie za pomocą testów. Nieoczekiwanie problemem stały się sprawy związane z wyposażeniem w odpowiedni sprzęt.

### Utrudnienia sprzętowe i inne...

Nauka wykorzystująca technologie informatyczne w postaci platform e-learningowych nie wymaga na ogół żadnego specjalistycznego sprzętu komputerowego. Zajęcia prowadzone są zazwyczaj za pośrednictwem łączy internetowych, a minimalne wymagania sprzętowe posiada większość studentów — uwzględnić należy nie tylko komputery, ale też kamery internetowe, słuchawki z mikrofonem, drukarki i skanery. Bywają sytuacje (dotyczą zwłaszcza studiujących zaocznie i posiadających własne rodziny), że w domu studenta jest tylko jeden laptop,

a korzystają z niego trzy osoby. Niektóre uczelnie wypożyczają za pokwitowaniem laptopy — niestety, nie jest to zjawisko powszechne. W większości przypadków zadania przekazywane są mailowo, poprzez facebooka, messengera i sms-y. Może też brakować po prostu warunków, żeby się skupić. Jedna ze studentek napisała:

Poczta uczelniana ma duże przeciążenia i często wyrzuca studentów, przez co nie jest możliwe wykonanie wszystkiego w zleconym czasie. Wielu studentów nie posiada w domu warunków do odbywania takich zajęć, bo np. pięć osób mieszka w jednym pokoju, a w takiej sytuacji ciężko o skupienie. Wiem, że większość osób tęskni za normalnymi wykładami, gdzie z prowadzącym można spotkać się twarzą w twarz<sup>10</sup>.

Inne utrudnienia to np. kamerki w komputerach, które nie są w stanie pokazać materiałów z dużej odległości czy tablicy. Tu najwięcej trudności mają wykładowcy szkół artystycznych, którzy muszą zademonstrować np. coś z użyciem instrumentu muzycznego. Podobnie jest z niektórymi przedmiotami uczelni medycznych. Wykładowcy na Facebooku piszą np.: „Części dziedzin nauki, mimo rozwoju, nadal jest blisko do sztuki. Ja prowadzę zajęcia kliniczne ze studentami. Ani YT, ani żaden fantom tego nie zastąpi”.

Inny problem to utrudnienia techniczne pojawiające się przy lawinowo rosnącym wykorzystaniu platform. Nawet, jeżeli platforma i szkolenie są proste i intuicyjne w obsłudze, ale zbyt ciężkie i długo się ładują, nie można liczyć na to, że będą cieszyły się popularnością. W czasach, gdy przyzwyczailiśmy się do natychmiastowej dostępności treści, oczekujemy szybkiego dostępu do informacji, do wyświetlania ich tuż po dotknięciu palcem ekranu smartfona czy tabletu. Uniwersytetowi Warszawskiemu pomogła w tym zakresie spółka Lecturus, która — dzięki technologii Cisco Webex — postawiła specjalną platformę, pozwalającą na udział w konkretnych zajęciach tysiąca osób, a korzystać może z niej każdy, kto ma komputer z dostępem do Internetu, głośniki, mikrofon i kamerę. Na platformie, poza przekazem audiowizualnym, dostępne są także: dokumenty i multimedia, współdzielenie ekranu, czat, pisanie na wspólnej tablicy, możliwość robienia notatek oraz różnego rodzaju testów.

Systematycznie zaczęły pojawiać się uwagi na temat możliwości przygotowania się do powadzonych zajęć. Na licznych portalach można przeczytać uwagi:

Problem jest złożony, bo na pewno Uniwersytet Gdański posiada narzędzia do podstawowego e-learningu, np. przez portal studenta. Sęk w tym, że skoro z dnia na dzień zamknięto biblioteki, to jak studenci mają zdobyć materiały np. do przygotowania się do ćwiczeń? Jak wykładowcy mają je przesłać, skoro sami nie mają dostępu do biblioteki? Wykłady via Youtube czy Skype nie są rozwiązaniem, bo wartość dydaktyczna wykładów jest znacząco niższa niż ćwiczeń czy laboratoriów<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Zob. <https://www.portel.pl/na-uczelniach/studiowanies-przy-komputerowym-ekranie> [dostęp: 10.04.2020].

<sup>11</sup> Zob. <https://www.spidersweb.pl/2020/03/koronawirus-uczelnie-wyzsze-elearning-nauczanie-zdalne.html> [dostęp: 24.03.2020].

## „Diabeł tkwi w szczegółach”...

Największy problem nie polega jednak na utrudnieniach technicznych. Od wykładowcy w kształceniu zdalnym wymaga się znacznie większego zaangażowania i czasu. W przeciwieństwie do zajęć tradycyjnych po wykładach zdalnych pozostają ślady w sieci, także te złe — lęki i kompleksy. Dobrze przygotowany do takiego kształcenia wykładowca musi mieć zdolność oceniania zjawisk na odległość, identyfikowania problemów studentów, radzenia sobie z ich poczuciem anonimowości zwłaszcza z tym, że *on-line* studenci chętniej zadają pytania i wyrażają krytyczne opinie niż w trakcie tradycyjnego spotkania. Łatwiej też rozpraszać się i przestają śledzić to, co dzieje się na wykładzie.

Dużym wyzwaniem w studiowaniu na odległość jest kontrola nad procesem i jego rezultatami — nawet najlepsze materiały trzeba oceniać przede wszystkim pod kątem ich skuteczności. Wymaga to stałego weryfikowania ustalonych wcześniej celów oraz jakości kontaktów ze studentami. Trzeba umieć konstruować czytelne i szczegółowe instrukcje do zadań, dobrze dobierać formy i organizację zajęć *on-line* do celów, czyli weryfikować podejmowane decyzje, o tym, jakie elementy mają po sobie następować, jak wizualizować treści, w jakiej kolejności, czy włączać zadania grupowe lub indywidualne itp. Władze uczelni, w trosce o atrakcyjność ofert kształcenia, często proszą o urozmaicenie materiałów. Wykładowca musi więc troszczyć się nie tylko o adekwatną warstwę graficzną, wypunktowania, atomizację tekstu, ale sięgać częściej niż w formach tradycyjnych po takie metody, jak: *mind* mapy czy infografiki. Wykładowca musi też wprowadzać takie mechanizmy angażujące, jak: personalizacja, fabularyzacja, grywalizacja czy atomizacja, które sprzyjają czynnemu uczestnictwu w procesie nauki i sprawiają, że zapamiętuje się informacje szybciej i na dłużej, o ile oczywiście są odpowiednio dobierane do treści i specyfiki odbiorców, przy uwzględnieniu celów programowych. Warto pamiętać o modelu ARCS Johna Kellera, który określa cztery krytyczne czynniki, mające wpływ na poziom motywacji i zaangażowania uczestnika:

- utrzymanie uwagi uczestnika szkolenia przez cały czas jego trwania (*attention*);
- adekwatność treści do potrzeb odbiorcy (*relevance*);
- pewność postępów szkoleniowych (*confidence*);
- zadowolenie z osiągnięć (*satisfaction*)<sup>12</sup>.

Jednak w pogoni za atrakcyjnymi formami przekazu, za skutecznymi motywatorami, warto pamiętać, że najważniejszym elementem zdalnego kształcenia jest wzajemne zrozumienie między studentem a wykładowcą. Wśród wielu studentów pojawia się frustracja, negatywne emocje wywołane myśleniem, jaka będzie rzeczywistość po epidemii — czy uda się w terminie skończyć studia, czy będą trudności w znalezieniu pracy itd. Oddaleni od siebie, obserwując rosnącą linię zakażeń, staramy się dobrze wykorzystać ten trudny czas, zwłaszcza, że piękna

<sup>12</sup> Zob. <https://www.learning-theories.com/kellers-arcs-model-of-motivational-design.html> [dostęp: 4.04.2020].

wiosenna pogoda nie ułatwia zamykania się w zaciszu domowym. Wykładowcy nie tylko ze względu na utrzymanie rytmu kształcenia adekwatnego do tradycyjnego, ale też ze względu na chęć zrobienia wszystkiego, aby zatrzymać studentów w domach, zastanawiają się — może gdy dostaną więcej materiałów do opracowania, nie będą wychodzić i tym samym dołożymy cegiełkę do działań przyspieszających wyjście z kryzysu. W nowej rzeczywistości, gdy kontaktowanie się jest wyłącznie *on-line*, po krótkim czasie dezorientacji i niepewności, czy uda się realizować program na bieżąco, nastął czas mobilizacji, aby przeprowadzić jak najwięcej zajęć, gdy prawdopodobna jest sytuacja, że w tym roku akademickim nie uda się wrócić do sal wykładowych. Niektórzy zapominają nie tylko o tym, że nie wolno całego dnia spędzać przed komputerem, bo należy dbać o swój kręgosłup i oczy, ale też o fakcie, że student jako osoba młoda, często zaangażowana w jakąś pracę zarobkową, albo będąca na etapie korzystania z rozrywkowej części studenckiego życia, zniechęca się, gdy dostaje zbyt dużo zadań do wykonania. Nie warto więc zasypywać studentów dużą ilością materiału, bo może to przynieść efekt odwrotny do zamierzonego. Realizm ich pracy oddaje wpis na jednym z portali: „Przez obecną izolację całkowicie się «przeprogramowałem». Wstaję o 12:30, przez 9 godzin nic nie robię, zaczynam uczyć się około 22 i robię to aż do 1–2 w nocy, zasypiam o 4 nad ranem i tak w kółko. Ktoś ma podobnie?”<sup>13</sup>

Czasem to nie wykładowcy dążą do przerobienia dużych partii materiału, ale sami studenci — wcześniej sporadycznie bywający na wykładach, teraz oczekują od wykładowców niemal cudów. Nie pamiętają, albo wręcz nie wiedzą, że np. nagranie 1,5-godzinnego wykładu to tak naprawdę około 6–7 godzin pracy.

Odrębny problem to stres wynikający z obawy, że nie mamy żadnej kontroli nad sposobami wykorzystywania naszego wizerunku. Studenci brylują w prezentowaniu różnych memów — żartów z obecnej sytuacji. Niektóre są sympatyczne, ot chociażby jak ten poniżej:

During online class :

My professor.

Me



Źródło: <https://kwejk.pl/tag/e-lekcje> [dostęp: 16.04.2020].

<sup>13</sup> Zob. <https://www.wykop.pl/tag/studbaza/> [dostęp: 16.04.2020].

Zdarzają się jednak memy ośmieszające, albo wpisy balansujące na granicy „dobrego smaku”:

Już nawet nie chce mi się starać. I tak wszystko zawsze wychodzi źle. Większość laberek na programach wymagających jakiś mega kompów, prowadzący w jakiś alternatywnych rzeczywistościach i myślą, że będziesz jednocześnie siedzieć na webinarze i na drugim monitorze (xD) robić jednocześnie zadanka. 4 wykładowców wczoraj sobie przypomniało, że jednak warto coś porobić i po miesiącu, bez żadnego kontaktu z nami, zadali łącznie 30 stron zadań do rozwiązania na poniedziałek, a jako iż dzisiaj są moje urodziny to w ramach prezentu udokumentowałem sobie to, jak złali temat i nie dawali znaku życia ani nie odpowiadali nikomu na maile i sobie napiszę skargę do dziekana i rzecznika rektora ds. dydaktyki. Nic to nie da zapewne, ale jaki humor lepszy. Skończy się pandemia to leśne dziadki wrócą do swoich prehistorycznych metod. Bo kiedyś to było...<sup>14</sup>

Czas przygotowywania wykładów *on-line* wydłuża świadomość, że nawet najlepsza zawartość merytoryczna podana w mało atrakcyjny sposób nie będzie skuteczna. Trzeba jednak wziąć pod uwagę, że teraz niemal wszyscy wzbogacają teksty ilustracjami, zdjęciami itd., chociaż od lat specjaliści radzą, aby unikać gadających głów, które często nie pasują do całości, zbędnych ozdobników, grafik, które nie tylko nic nie wnoszą, ale wpływają negatywnie zarówno na odbiór wykładu, jak i na poziom zainteresowania uczestników. Należy też rezygnować z elementów niepotrzebnie rozpraszających, chociaż dobrze widziane są elementy prezentujące jakąś uzasadnioną tematycznie zabawną sytuację, czasem przyda się cięta riposta itd.

Studenci od początku tej trudnej sytuacji pytają o wystawianie ocen, przebieg egzaminów, obrony prac dyplomowych w kontekście wypowiedzi ministra, że uczelnie mogą je przeprowadzić z wykorzystaniem technologii informatycznych. Uniwersytet Warszawski już przeprowadził kilka egzaminów *on-line* [na Wydziale Geologii, w Interdyscyplinarnym Centrum Modelowania Matematycznego (magisterskie) i na studiach podyplomowych Executive MBA] i ich przebieg ocenia pozytywnie, chociaż niektórzy wykładowcy twierdzą, że zdalne egzaminy i obrony są podatne na nadużycia ze strony studentów.

Rektor Uczelni Łazarskiego w Warszawie ogłosił:

Wszystkie egzaminy dyplomowe i końcowe w semestrze wiosennym roku akademickiego 2019/2020 odbędą się w trybie zdalnym, przy użyciu Microsoft Teams lub innych platform informatycznych. Studenci dostaną dyplomy i suplementy bez wzmianki o tym, że obrona odbyła się *on-line*<sup>15</sup>.

Zapewne uczelnie będą sięgały po różne możliwości oferowane przez rozbudowane systemy zarządzające szkoleniami, które proponują nowe możliwości

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Zob. <https://wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onecie/koronawirus-polska-jak-beda-wygladac-egzaminy-na-studiach> [dostęp: 16.04.2020].

oceny studenta, np. nowoczesne systemy LMS (*Learning Management System*), nie tylko proste testowanie osiągnięć, lecz także możliwości wytyczenia i automatycznej kontroli ścieżki nauki.

### Kilka zdań podsumowania...

Niewątpliwie największą zaletą zdalnej formy kształcenia jest to, że w bezpieczny sposób możemy kontaktować się ze studentami i nie przerywamy realizacji programu. Prowadzenie interaktywnych wykładów w dużym stopniu łagodzi szkodliwe skutki zamknięcia uczelni, chociaż wiadomo, że lepiej byłoby się spotkać w rzeczywistości. Codzienna praktyka pokazała, że wiedza dotycząca możliwości korzystania z dostępnych narzędzi, służących nauce na odległość, musi być regularnie uzupełniana i uwspółcześniana ze względu na szybki postęp technologiczny w informatyce. Sama umiejętność obsługi komputera lub posługiwania się konkretnym programem nie jest wystarczająca do prowadzenia sprawnego nauczania. Potrzebne są jeszcze odpowiednie pomysły i czytelny sposób przekazywania informacji, co należy zrobić, w jakiej kolejności, czego studenci powinni się nauczyć itd. Aktywność w zdalnym nauczaniu, przeprowadzana poprzez: wideokonferencje, kontakty online studentów z nauczycielem, dyskusje na czacie i na forum, pracę metodą projektów, interakcje z materiałem multimedialnym, włączanie komunikatorów itp., nie może finalnie zmierzać do przedstawienia i egzekwowania wymagań stawianym studentom uczestniczącym w wykładach zdalnych. Potrzebne jest też kontaktowanie się telefoniczne — nie wszyscy studenci radzą sobie z techniczną obsługą platform. O sytuacji tej pisano w ostatnich latach, jej aktualny wymiar potwierdza pogląd Miłosza Wawrzyńca Romaniuka, który na podstawie wyników badań przeprowadzonych wśród studentów APS (celem było sprawdzenie poziomu kompetencji studentów w wybranej dziedzinie technologii informacyjnej) stwierdził dużo niższe faktyczne kompetencje studentów od deklarowanych<sup>16</sup>. Podkreślił, że mimo nazywania współczesnych studentów „cyfrowymi tubylcami”, sprawne korzystanie z funkcji posiadanych urządzeń ogranicza się u nich do tych, które są związane z rozrywką<sup>17</sup>.

Sytuacja, w jakiej znalazły się w czasie pandemii uczelnie, jest przykładem na to, jak bardzo potrzebni są kreatywni wykładowcy, szybko identyfikujący problemy i zdolni do generowania pomysłów na ich rozwiązanie.

---

<sup>16</sup> M. W. Romaniuk, *Kompetencje informatyczne studentów APS — sposób i wyniki badań*, w: *Doktoranckie doświadczenia i refleksje badawcze*, K. Heland-Kurzak, M. Szostakowski, M. Trusewicz-Pasikowska (red.), Warszawa 2016, s. 156.

<sup>17</sup> Tamże, s. 163.



B. Galas  
*UKSW w Warszawie*

## Przemiany więzi w globalnym społeczeństwie sieci — szkice z pogranicza dystansu społecznego

### Późna — płynna nowoczesność

Zmiany zachodzące we współczesnym świecie rozpoczęły się już w końcu lat 70. XX wieku, zapoczątkowując ostatnią, schyłkową fazę epoki industrialnej. Nazywano ją fazą „późnej”<sup>1</sup> lub „płynnej”<sup>2</sup> nowoczesności, wiedzionej przez ideę postępu oraz rezygnację z ciągłości tradycji kulturowej na rzecz dynamicznych zmian epoki przemysłowej. Cywilizacja nowoczesna skazywała wszystko, co nienowoczesne, na obumarcie.

Samo pojęcie nowoczesności wiązano przede wszystkim z procesami modernizacyjnymi. W obszarach gospodarki i kultury, społeczeństwa i rodziny, pracy i edukacji następowały lawinowe zmiany, obejmujące wszystkie sfery życia społecznego. Dokonujące się począwszy od XVIII wieku w Europie przejście od społeczeństwa tradycyjnego do przemysłowego, wiązało się z gotowością do przełamania wszelkich zasad ustalonego wcześniej porządku społecznego i znoszenia związanych z nimi ograniczeń. Oznaczało ono odejście od tradycyjnych form życia społecznego i tworzenie nowego habitusu społecznego.

Wraz z nastaniem epoki industrialnej Europa przeszła zmiany modernizacyjne i przeobrażenia na wielką skalę. Nastąpiły masowe migracje ludności wiejskiej do miast. Tradycyjną pracę w gospodarstwie wiejskim zastąpiono wytwarzaniem towarów na skalę przemysłową. Szybko rozwijały się miasta, pojawił się społeczny podział pracy, wolna konkurencja, pracę rąk ludzkich zastępowano maszynami, postępowały procesy automatyzacji produkcji.

Nastąpił gwałtowny rozwój nauki i techniki, a także zasadniczy przewrót w edukacji, w postaci fali „nowego wychowania” w Europie i nurtu progresywnego w Ameryce Północnej. Nowoczesny model społeczeństwa wymagał bowiem

---

<sup>1</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001.

<sup>2</sup> Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

nowego projektu edukacji masowej, zorientowanej już nie tyle na to, co było, ale edukacji ku przyszłości, uruchamiającej zasoby aktywności poznawczej jednostek na rzecz dynamicznych procesów zmian i przeobrażeń epoki przemysłowej.

W edukacji idee „nowego wychowania”, nawiązując do tradycji humanizmu europejskiego, kładły szczególny nacisk na rozwój kreatywności, zainteresowań i motywacji poznawczych jednostek, aktywność i indywidualne możliwości oraz niczym nieskrępowaną swobodę rozwojową. Z kolei w nurcie amerykańskiego progresywizmu, nawiązującego do idei pragmatyzmu i utylitaryzmu dydaktycznego, zgodnie z potrzebami ówczesnego społeczeństwa, rozwój aktywności poznawczej powiązано z działaniami praktycznymi oraz rozwiązywaniem problemów w ramach współdziałania grupowego. Oba te nurty zapoczątkowały rozwój nowoczesnej edukacji masowej w Europie i Ameryce<sup>3</sup>.

Za procesami industrializacji i urbanizacji oraz masowej scholaryzacji postępowały zmiany stylu życia, procesy demokratyzacji życia społecznego, pojawiały się nowe ruchy społeczne. Jednocześnie postępowały procesy laicyzacji, a także przemiany rodziny i procesy depopulacji<sup>4</sup>. I chociaż potencjał rozwojowy epoki nowoczesnej zdawał się niczym nieograniczony, a rozwój nauki i techniki prowadził do ujarzmiania nowych źródeł energii, to jednak epoka nowoczesna, jak każda, miała swój początek, apogeum i okres schyłkowy<sup>5</sup>. Nadszedł koniec epoki kolonialnej, po którym przyszedł wielki kryzys, a potem nowoczesna Europa przeszła doświadczenie dwóch totalitaryzmów, które siłą zamierzały narzucić doskonalszy świat.

Doświadczenia te były szokiem i traumą dla ówczesnych społeczeństw, pokazały bowiem, że tworzenie projektów lepszego, rozumnego ładu świata może prowadzić do narzucania tego ładu siłą, kosztem cierpień milionów ludzi. Pokazały także, że edukacja, która ze swej natury ma służyć dobru i rozwojowi ludzkości, może stać się instrumentem ideologii systemów totalitarnych jako swoiste narzędzie ich utrwalania.

Koniec dominacji Europy nad resztą świata pozwalał odrzucić to, co proponowała cywilizacja nowoczesna, lub też podejść do jej oferty wybiórczo, choćby przyjmując jej zdobycze technologiczne, ale już bez konieczności przyjmowania wzorów kulturowych czy wzorców zachowań społecznych. Oznaczało to także możliwość wykorzystania jej osiągnięć między innymi także do zwalczania jej zdobyczy w innych obszarach.

<sup>3</sup> B. Galas, J. Wylężałek, *Polityka i władza — przemiany mentalności — edukacja społeczna. Szkice z pogranicza socjologii, psychologii społecznej i edukacji*, Warszawa 2019.

<sup>4</sup> Por. A. Giddens, *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa 2006; N. Elias, *Spoleczeństwo jednostek*, Warszawa 2008; M. Okólski, *Demografia zmiany społecznej*, Warszawa 2004; K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002; Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań, 2002; A. Kwak, *Współczesne związki heteroseksualne: małżeństwa (dobrowolnie bezdzietne), kohabitacje*, Warszawa 2014; M. Such-Pyrgiel, *Spoleczny wymiar życia singli*, Józefów 2018.

<sup>5</sup> Por. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

## Ponowoczesność i inne przemiany

W końcu lat 70. ubiegłego stulecia pojawiła się nowa perspektywa, określana najczęściej mianem ponowoczesności, uznająca nowoczesność za etap rozwoju zakończony i możliwy do opisu jak poprzednie epoki. Otworzył się świat międzyepoki<sup>6</sup>, który wkraczając w fazę „późnej” czy „płynnej” nowoczesności, z błyskawicznie postępującą globalizacją ekonomiczną, społeczno-polityczną i kulturową, narastaniem masowych migracji międzykontynentalnych, dynamicznym rozwojem nowych technologii cyfrowych, życiem lokalnym w realu i globalnym w sieci, stał się obszarem chaosu i niepewności, zderzania i przenikania różnorodnych wartości i norm, a także nieprzejrzystości reguł życia społecznego.

Na początku lat 90. ubiegłego wieku z procesami globalizacji wiązano wielkie nadzieje. Nadzieje te jednak okazały się płonne, bowiem reguły globalizacji narzuciły kraje wysokorozwinięte, a dokładnie ich najsilniejsze grupy interesów. Stały się one dramatycznie odczuwalne dla biednych krajów Afryki i Ameryki Łacińskiej, a także Azji. System gospodarczy, jaki został im narzucony, okazał się dla nich nieodpowiedni, a czasem wręcz szkodliwy, co wywołało niezadowolenie ich obywateli i silne napięcia globalizacyjne.

Reguły globalizacji okazały się niesprawiedliwe, bo pogłębiają ubóstwo dużej części ludności świata. Według krytyków globalizacji nasilają one jeszcze bardziej niestabilność gospodarczą tych obszarów, pieniądź i wartości materialne stawiane są za wzorzec sukcesu ponad innymi wartościami, takimi jak na przykład ochrona środowiska naturalnego czy troska o zdrowie i życie<sup>7</sup>.

Tymczasem sposób kierowania globalizacją przez kraje rozwinięte pozbawił wiele z tych, zwłaszcza rozwijających się krajów, możliwości swobodnego rozwoju i podejmowania suwerennych decyzji co do dobrobytu i dobrostanu ich obywateli, a to z kolei wywołało ich uzasadnione oburzenie i rosnący opór. W warunkach kryzysu światowego pojawiło się dość powszechne poczucie anomii i dryfowania w świecie bez jasnych reguł życia społecznego czy spójnych wartości, a także uczucie bezradności i braku możliwości dalszego rozwoju bez działań na rzecz dobra wspólnego. W efekcie zaczęły się pojawiać na coraz większą skalę ruchy anti- i alterglobalistyczne, szybko rozprzestrzeniające się w globalnej sieci<sup>8</sup>.

Kontestujący system, zjednoczeni nieufnością wobec elit politycznych i ekonomicznych, komunikują się poza nim w wirtualnej przestrzeni wolności, organizując na forach międzynarodowych akcje protestacyjne. Są to często jednorazowe, codzienne wspólne działania ludzi z różnych stron świata, krajów,

<sup>6</sup> E. Wnuk-Lipiński, *Świat międzyepoki. Globalizacja. Demokracja. Państwo narodowe*, Kraków 2004.

<sup>7</sup> Por. J. Stiglitz, *Globalizacja*, Warszawa 2004; tenże, *Wizja sprawiedliwej globalizacji. Propozycje usprawnień*, Warszawa 2007; M. Castells, *Spoleczeństwo sieci*, Warszawa 2013.

<sup>8</sup> Por. M. Castells, *Sieci oburzenia i nadziei. Ruchy społeczne w erze Internetu*, Warszawa, 2013.

kultur, grup społecznych czy demograficznych. Tym samym stają się częścią nieformalnych sieci i podmiotem zbiorowego działania. Ich aktywność rosła przez ostatnie dwie dekady i szczególnie dała się zauważyć w warunkach światowego kryzysu wygenerowanego przez nieodpowiedzialne działania instytucji finansowych, a którego skutkami oczywiście obciążono społeczeństwa.

Dobrym przykładem w Europie mogą być ruchy „Oburzonych”, do których dołączyli internauci z osiemdziesięciu krajów lub *Occupy Wall Street* kontestujący przed nowojorską giełdą przeciw pogłębianiu się nierówności, partycularnym działaniom wielkich korporacji czy kryzysowi demokracji. W sieci pojawili się także anarchizujący hakywiści. Najbardziej znani to Anonymous, sprzeciwiający się wszelkim formom ucisku, rosnącej korupcji czy ograniczaniu swobód demokratycznych przez elity polityczno-ekonomiczne. Skutecznie blokują oni strony internetowe różnych instytucji i upubliczniają treść e-maili decydentów.

Wraz z nimi pojawiły się próby ograniczania przestrzeni wolności w Internecie za pomocą regulacji umowy handlowej w ramach dokumentów ACTA, PIPA i SOPA na różnych kontynentach, co przyniosło zbiorowy sprzeciw, zwłaszcza młodego pokolenia internautów, który okazał się skuteczny i pokazał potencjał tworzącego się młodego społeczeństwa sieci<sup>9</sup>.

Społeczeństwo sieci jako pewien konstrukt teoretyczny zostało opisane przez amerykańskiego socjologa hiszpańskiego pochodzenia Manuela Castellsa w I tomie jego trylogii *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Castells zwraca uwagę na fakt, że w okresach historycznego przejścia między odmiennymi formami społeczeństwa, a więc w tzw. czasie międzyepoki, kategorie, jakimi opisywaliśmy dotychczasowy świat, przestają być aktualne w stosunku do opisu i zrozumienia tego, co nowe. Procesy ekonomiczne, technologiczne oraz społeczne i kulturowe transformacje, zachodzące pod koniec ubiegłego wieku, zrodziły, jego zdaniem, nowy typ społeczeństwa i kultury — społeczeństwo sieci.

W ostatnich dwóch dekadach XX wieku dało się zauważyć wiele trendów wskazujących na rodzący się w chaosie i niepewności nowy typ struktury społecznej, związany z pojawieniem się nowych technologii, wykorzystujących sieci cyfrowe wieku informacji. Składa się ona z sieci we wszystkich podstawowych wymiarach organizacji i praktyki społecznej.

Nowe technologie cyfrowe wzmocniły, zdaniem Castellsa

sieci społeczne i organizacyjne w sposób, który umożliwił ich niekończącą się ekspansję i rekonfigurację, przewyższając tradycyjne ograniczenia sieciowych form organizacji, by poradzić sobie ze złożonością przekraczającą określony rozmiar sieci. Ponieważ sieci nie zatrzymują się na granicy państwa narodowego,

<sup>9</sup> Por. B. Galas, *Anomia, lęk, pragmatyzm vs patriotyzm. Młoda generacja wobec zmian*, Warszawa 2013; tenże, *Społeczna przestrzeń edukacji cyfrowej w świetle dyskursów współczesnej socjologii*, w: *Cyberprzestrzeń — Człowiek — Edukacja*, t. 3, *Mistrz i uczeń w cyberprzestrzeni*, M. Tanaś, S. Galanciak (red.), Kraków 2018.

społeczeństwo sieci ukonstytuowało się jako system globalny, zapoczątkowując nową formę globalizacji charakterystyczną dla naszych czasów (...) mimo że wszystko i wszyscy na naszej planecie odczuli skutki tej nowej struktury społecznej, sieci globalne objęły niektórych ludzi i niektóre terytoria, wykluczając innych, przez co stworzyły geografie nierówności społecznych, ekonomicznych i technologicznych<sup>10</sup>.

Rozwijające się w tym samym czasie nowe ruchy społeczne, stały się także globalne, wykorzystując przestrzeń Internetu, natomiast państwa narodowe i ich instytucje, będące wytworem epoki nowoczesnej, stopniowo wytracają zdolność kontroli tego, co staje się globalne, a zwłaszcza zdolność regulacji globalnych przepływów kapitału transnarodowego i informacji, mimo że wcześniej same aktywnie wspierały zachodzące procesy zmian, by osiągać korzyści płynące z wolnego rynku i wolnego przepływu kapitału oraz nowych technologii.

Globalny kryzys finansowy pierwszej dekady XXI wieku, zmiany wynikające z nowego międzynarodowego podziału pracy, wzrost globalnej gospodarki przestępczej, społeczno-kulturowe wykluczenie wielu grup w populacji światowej z globalnych sieci wiedzy, bogactwa i władzy, gwałtowny sprzeciw niezadowolonych, przybierający formy fundamentalizmu religijnego, nowe ogniska konfliktów narodowych i etnicznych, prowadzące do użycia siły i przemocy dla ustanowienia dominacji, niezdolność państwa narodowego i jego instytucji do radzenia sobie z lokalnymi problemami w warunkach szybko postępującej globalizacji czy wreszcie problemy związane z kryzysem środowiska naturalnego, przejawiające się choćby w skutkach związanych z ociepleniem klimatu — wszystko to, zdaniem Castellsa, obrazuje procesy wielowymiarowej zmiany strukturalnej, następującej pośród ogólnego chaosu i niepewności.

Powszechne poczucie dezorientacji pogłębiają jeszcze radykalne zmiany spowodowane rewolucją technologiczną w obszarach komunikacji i przejście od tradycyjnych mediów masowych do systemu horyzontalnych sieci komunikacyjnych zogniskowanych wokół Internetu i komunikacji bezprzewodowej. Doprowadziło ono w efekcie do zasadniczej transformacji kulturowej, a wirtualność stała się podstawowym wymiarem rzeczywistości społecznej. Powstał nowy typ społeczeństwa i kultury, oparty na nowych sposobach komunikowania się ludzi, nowych nośnikach informacji, oraz ich cyfrowym przetwarzaniu. Jednocześnie pojawiła się *generation gap*, luka pokoleniowa między urodzonymi przed upowszechnieniem Internetu, a tymi, którzy dorastali już w epoce cyfrowej<sup>11</sup>.

Powstanie i rozwój Internetu na przełomie lat 70. ostatniego stulecia, jako efektu zaawansowanych projektów nauki, technicznej przedsiębiorczości i kontrkulturowej innowacyjności, dalszy rozwój technologii cyfrowych, powstanie sieci, uniwersalność języka i logika sieci stworzyły warunki do rozwoju horyzontalnej, globalnej komunikacji.

<sup>10</sup> M. Castells, *Społeczeństwo sieci*, s. 10.

<sup>11</sup> Por. M. Castells, *Społeczeństwo sieci*.

Internet, początkowo zarządzany przez państwo, pod presją komercyjnych, rozwijających się prywatnych sieci korporacyjnych i komunikacyjnych w połowie lat 90. został sprywatyzowany dzięki fuzji kilku komercyjnych regionalnych sieci, a raz sprywatyzowany nie miał już żadnej faktycznie nadzorującej go władzy, choć wciąż jest obiektem różnych tzw. umów handlowych, które są próbami ograniczania jego przestrzeni wolności.

Dostępność nowych sieci komunikacyjnych i systemów informacyjnych przyspieszyła z kolei globalizację rynków finansowych i integrację produkcji oraz handlu na świecie, a nowe technologie informacyjne odegrały zasadniczą rolę w procesie ekonomicznej i organizacyjnej restrukturyzacji kapitalizmu, w szczególności wielkich korporacji.

W końcu XX wieku zrodził się w skali światowej nowy typ gospodarki — globalnej, informacyjnej, usieciowionej. Jej produktywność i konkurencyjność zależy przede wszystkim od jej zdolności do wytwarzania, przetwarzania i efektywnego wykorzystywania informacji opartych na wiedzy. Jest globalna, ponieważ procesy produkcji i konsumpcji mają zasięg globalny. Wreszcie jest usieciowiona, gdyż generowanie wydajności i konkurencja rozgrywają się w globalnej sieci interakcji między sieciami biznesowymi. To właśnie rewolucja technologii informacyjnych dostarczyła bazy niezbędnej do jej wytworzenia<sup>12</sup>.

## Spoleczne konsekwencje usieciowienia

Wraz z wytworzeniem się nowego typu usieciowionej gospodarki, pojawił się nowy typ społeczeństwa i kultury. Nastąpiła transformacja pracy i zatrudnienia, a także form życia rodzinnego. W warunkach globalizacji i zmian technologicznych wiele miejsc pracy w przemyśle wyeliminowano wskutek automatyzacji, lub też przeniesienia produkcji tam, gdzie jest tańsza siła robocza. W krajach rozwiniętych powstały inne, nowe, związane z zapotrzebowaniem na wyższy poziom umiejętności i wykształcenia, które umasowiło się tam na poziomie wyższym, dostosowując oferty kształcenia do nowych potrzeb i nowych obszarów w edukacji, między innymi obszarów *distance education*, edukacji medialnej i cyfrowej czy wielokulturowej.

Jednak poziom wynagrodzeń większości pracowników nie wzrastał wraz ze wzrostem produktywności i zysków. Tylko masowe zatrudnienie kobiet zapobiegło spadkowi standardu życia w większości gospodarstw domowych. Otworzyło to drogę do kształtowania się świadomości feministycznej i znacząco wpłynęło na ekonomiczne podstawy patriarchy, zmieniając relacje płci i pociągając za sobą przemiany w obszarach intymności i seksualności<sup>13</sup>, a także przyczyniając się, wraz z innymi czynnikami, do zmian w obszarach życia rodzinnego<sup>14</sup> oraz

<sup>12</sup> Por. tamże.

<sup>13</sup> Por. A. Giddens, *Przemiany intymności...*; U. Beck, E. Beck-Gernsheim, *Miłość na odległość: modele życia w epoce globalnej*, Warszawa 2013; M. Castells, *Spółczesność sieci*.

<sup>14</sup> Por. Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2003 i in.

pojawienia się alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie<sup>15</sup>.

Na większą skalę upowszechniły się związki kohabitacyjne, pojawiły się także związki typu 2 + 0, małżeństwa dobrowolnie bezdzietne jako forma alternatywnego stylu życia czy związki typu LAT (*Living Apart Together*) jako forma bycia razem osobno. Zwiększyła się skokowo liczba singli i gospodarstw jednoosobowych. Pojawiło się zatem pytanie o kryzys współczesnej rodziny jako przejaw kryzysu i schyłku epoki nowoczesnej<sup>16</sup>.

Stawiając to pytanie, Anna Giza-Poleszczuk zwraca uwagę na fakt, że we współczesnym świecie mamy do czynienia z przemianami i rozluźnianiem się czy swoistym „schładzaniem” więzi społecznych, oraz indywidualizacją życia społecznego<sup>17</sup>, związaną między innymi z masową mobilnością ludności, przemianami pracy i zatrudnienia, życiem i miłością na odległość, oddalaniem się, samotnością i pokonywaniem dystansu, także za pośrednictwem *social* mediów.

Jednocześnie Giza-Poleszczuk podkreśla, że w badaniach sondażowych rodzina lokuje się niezmiennie na czele najważniejszych wartości życiowych mimo rosnących wskaźników rozwodów czy samotnego rodzicielstwa. Może to oznaczać, że ludzie z trudem radzą sobie z realizowaniem życia rodzinnego w nowych warunkach, ale niekoniecznie o tym, że rodzina przestała im być potrzebna.

Wydaje się, jej zdaniem, że nie tyle rodzina jako taka dobiegła kresu, co raczej jakaś jej historycznie ukształtowana forma czy model rodziny ukształtowany wcześniej, w epoce nowoczesnej, który przestaje powoli być dominujący w życiu społecznym, nie przystając do wymogów i warunków nowej epoki. Rodzina bowiem w swojej istocie jest raczej procesem niż bytem, także w sensie trwania historycznego, rozciągniętego poza horyzont życia jednego pokolenia, jest swoistym strumieniem zdarzeń, „płyną przez nią krew, pieniądze, uczucia, tajemnice, pamięć”<sup>18</sup>.

Współcześnie w społeczeństwie informacyjnym obszary życia rodzinnego i zawodowego przenikają się, bowiem coraz więcej ludzi pracuje zdalnie w ramach samozatrudnienia. Szczególnie stało się to odczuwalne w warunkach światowej pandemii COVID-19, kiedy w czasie koniecznego dystansu społecznego masowe przejście do form zdalnej pracy z użyciem technologii informacyjnych na niespotykaną wcześniej skalę sprawiło, że wszystkie pokolenia i członkowie rodziny znaleźli się nagle razem, choć przywykli do bycia razem osobno w wyniku zawłaszczania czasu życia przez czas pracy w systemie wielkich korporacji. Teraz niejako na nowo uczą się wspólnotowych form egzystencji.

<sup>15</sup> Por. K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002; M. Such-Pyrgiel, *Społeczny wymiar...*

<sup>16</sup> M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*, Warszawa 2004.

<sup>17</sup> Por. Z. Bauman, *The Individualized Society*, Cambridge 2001.

<sup>18</sup> M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, dz. cyt., s. 187–191.

Zjawisko to być może w przyszłości przyspieszy ewolucję form pracy i próby łączenia jej różnych form z punktu widzenia także potrzeb społecznych.

Ciągłe podążanie za możliwościami podjęcia pracy w warunkach tak głębokich przemian napędza wciąż kolejne fale imigracji wewnątrz- i transkontynentalnej, co niesie ze sobą rosnącą wieloetniczność i wielokulturowość, zwłaszcza w miastach globalnych krajów rozwiniętych, tzw. megapolis, cechujących się największą dynamiką życia gospodarczego, społecznego czy kulturalnego, ale także obszarem silnych napięć społecznych i konfliktów.

Ludzie przybywający z zewnątrz do megapolis wnoszą własny habitus i swoje lokalne nawyki, nieadekwatne do centrów globalnego świata, stając wobec konieczności zmiany sposobu myślenia i zachowania, by sprostać zachodzącym przemianom, związanym z rewolucją technologiczną i globalizacją ekonomiczną, społeczną i kulturową. Nie mogą być łatwo przypisani do konkretnych grup czy warstw społecznych, bo mają swoje własne, najczęściej odmienne sposoby zachowania, ubierania się czy wyrażania. Stają się, jak pisał Ortega y Gasset<sup>19</sup> „bliżej nieokreśloną masą ludzi, samotnym tłumem”.

W warunkach skokowego nasilenia się tempa przemian, gwałtownie rośnie liczba ludzi mających kłopoty z tożsamością, porzucili bowiem swoje dotychczasowe zakorzenienie w tradycji kulturowej, tracąc jej ciągłość, a zarazem wchodząc w nowe grupy społeczne, poczuli jak ich własne dotychczasowe auto-identyfikacje nie mają już zastosowania w nowej rzeczywistości, a inne wciąż jeszcze się nie wykształciły. W ten oto sposób może dochodzić do rozmycia i zacierania się starych podziałów społecznych, które tracą swoje znaczenie, mimo że nowe wciąż jeszcze się nie wykształciły, niewielka jest zatem świadomość ich funkcjonowania<sup>20</sup>.

W procesach tak radykalnych przeobrażeń — pisze Mirosława Marody — charakterystyczny jest proces rozbijania starych podziałów i struktur oraz włączania w to miejsce nowych, których zasoby jeszcze się do końca nie wyklarowały. Właśnie ten brak jednoznaczności, zdaniem autorki, jest tu kluczowy, bowiem wiąże się z utratą pewności co do społecznych norm i oczekiwań, podlegających również głębokim przemianom.

## Pytanie na zakończenie

Gwałtowny wzrost mobilności w wymiarze globalnym sprzyja mieszanemu się ludzi z różnych kontynentów naszej planety, o odmiennym habitusie społecznym i zróżnicowanych kulturowo, których wartości i normy tracą oczywistość w zderzeniu z innymi, nowymi, ulegają rozmyciu i prowadzą przynajmniej do częściowego, masowego wykorzenienia z dotychczasowych wspólnot. Można przyjąć, że wyłonienie się nowego ładu społecznego musi być niejako

<sup>19</sup> J. Ortega y Gasset, *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*, Warszawa 1982.

<sup>20</sup> M. Marody, *Jednostka po nowoczesności*, Warszawa 2014.

poprzedzone w okresach przejścia rozbiciem starych wzorów, struktur czy idei. Pojawia się pytanie, co może tworzyć poczucie wspólnotowości na poziomie globalnym<sup>21</sup>.

M. Castells także zwraca uwagę na napięcia pomiędzy społeczeństwem sieci i tożsamością kulturową. Gwałtowny rozwój globalnej gospodarki informacyjnej rodzi silny opór, płynący z poczucia zagrożenia, jakie stwarza dla tożsamości kulturowej. Opór kulturowy z kolei może rodzić nacjonalizm i wzmacniać fundamentalizm. Pojawia się zatem pytanie, czy i w jaki sposób społeczeństwo informacyjne może budować pozytywne relacje, zamiast generować konflikty społeczne. Poszukując odpowiedzi w obszarach edukacji społecznej, medialnej czy wielokulturowej, można zapobiegać poczuciu zagrożenia i destabilizacji, otwierając świadomość zbiorową na zachodzące procesy zmian, ich istotę i nieuchronność, a zarazem możliwości oddziaływania na rzecz kultury porozumienia i dialogu społecznego.

---

<sup>21</sup> U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004.



A. Kolek  
APS w Warszawie

J. J. Czarkowski  
WSKiP w Warszawie

## Psychoandragogiczne uwarunkowania procesu nauczania–uczenia się dorosłych

### Wstęp

*Internet (...) to przestrzeń, do której człowiek przenosi znane sobie instytucje, tam szuka źródeł poznania, a także dzieli się wiedzą i doświadczeniem. Zapomina o realnym świecie i tworzy sobie jego namiastki. Swoim zmysłom — w zamian realnej — daje coraz doskonalszą rzeczywistość wirtualną. Zagłębia się w niej zapamiętane i jakże naiwne, niepomny izolacji od realnego świata<sup>1</sup>.*

Wizjonerskie, wręcz profetyczne słowa Macieja Tanaśa, dotyczą dziś młodego człowieka swoją realnością. Sytuacja pandemii wpływa na samopoczucie, zdrowie psychiczne oraz na emocje i motywacje młodych dorosłych. Być może specyfika nagłej i wymuszonej zmiany w kształceniu, odzwierciedli się pozytywnie u studentów w postaci nowych, dojrzałych systemów motywacyjnych, a także wzmocnienia korzystnych dla nich stylów uczenia się. Dotychczasowe strategie uczenia się oparte na motywacji zewnętrznej, lękowej oraz na mechanizmach obronnych nie sprawdzają się już bowiem w kształceniu *on-line*.

Dynamika zmian oraz sytuacja stresogenna podczas pandemii sankcjonuje nowe formy kształcenia młodych dorosłych. Edukacja *on-line* stała się obecnie jedyną dostępną możliwością, warto tym samym dokonać rewitalizacji myślenia o tej formie kształcenia i docenić jej potencjał.

### Dojrzałość i dorosłość

Dorastanie i dojrzewanie w społeczeństwie informacyjnym stawia przed młodymi ludźmi wiele wyzwań, których nie doświadczano we wcześniejszych generacjach pokoleniowych. W nowoczesnym ujęciu dorosłość nie stanowi końca rozwoju, a jedynie jego kolejny etap oraz czas związanej z nim edukacji.

---

<sup>1</sup> M. Tanaś, *Prolegomena do pedagogiki medialnej*, w: *Cyberprzestrzeń, Człowiek, Edukacja. Cyfrowa przestrzeń kształcenia*, red. M. Tanaś i S. Galanciak, Kraków 2015, t. 1, s. 7.

Edukacja dorosłych zajmuje szczególne miejsce w nowocześnie postrzeganym systemie edukacji, obejmującym nie tylko nauczanie i wychowanie dzieci oraz młodzieży.

W ten sposób rozumiana edukacja obejmuje różne etapy w życiu człowieka, nie tylko okres dorastania, ale także okres produkcyjny i okres stabilizacji, a nawet okres przedemerytalny czy emerytalny. Każdy z wymienionych okresów cechują odmienne potrzeby oraz problemy; społeczne, opiekuńcze i inne. Zgodnie z założeniami kształcenia ustawicznego każdy człowiek ma prawo do nauki w dowolnym okresie życia, a władze oświatowe mają obowiązek zapewnić różne jej formy, pomoc i opiekę.

Kwestię uczenia się osób dorosłych warto rozpocząć od odpowiedzi na pytanie; kim zatem jest człowiek dorosły — dojrzały? Definicji jest wiele, często mówi się o dojrzałości fizycznej, społecznej, moralnej czy ekonomicznej. Jeden z najwybitniejszych polskich andragogów Józef Pólturzycki w następujący sposób określa dorosłość:

Dorosły człowiek to taki, który jest sam odpowiedzialny za siebie, pracuje zawodowo, sam decyduje o swoim planie życiowym, sam boryka się z trudnościami realizacji tego planu i sam odpowiada wobec społeczeństwa za swoją działalność. W pojęciu tak rozumianej dorosłości brane są pod uwagę: wiek, praca, dojrzałość psychiczna, społeczna, samodzielność<sup>2</sup>.

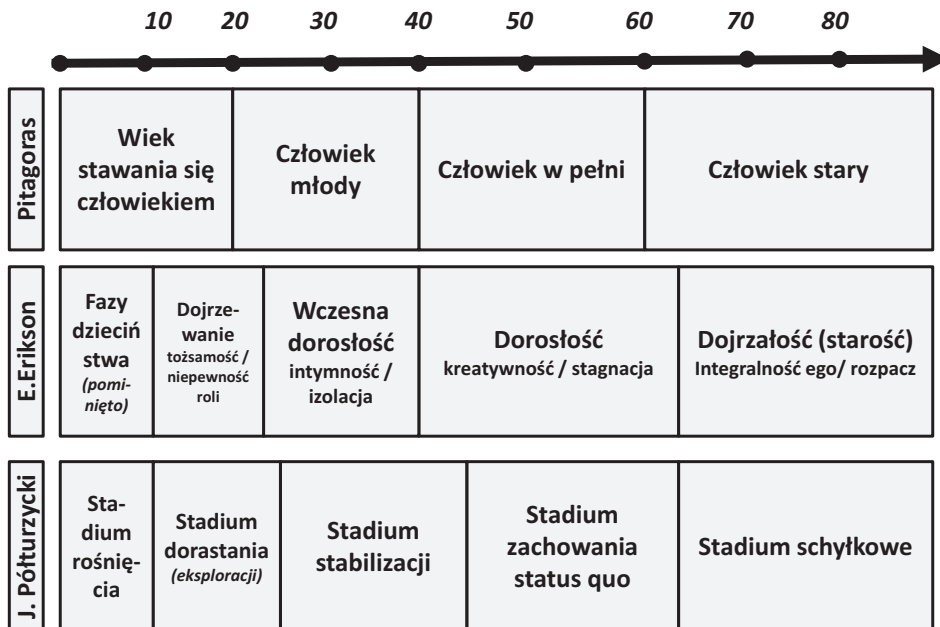
Nieco bardziej ogólną definicję proponuje Elżbieta Dubas twierdząc, że osoba dorosła to taka, która dorosła również do wymagań, jakie stawia jej społeczeństwo. To ujęcie problemu prowadzi jednak do niedookreśloności kryteriów, a samą kategorię czyni bardziej przedmiotem odczuć lub dążeń, a nie przedmiotem obiektywnego i transparentnego poznania. I tak pojawia się pojęcie subiektywnej dorosłości, definiowanej przez samą jednostkę i będącą kwestią osoby niż społeczności<sup>3</sup>.

Kształcenie dorosłych, pełniące niegdyś rolę zastępczą o charakterze kompensacyjnym, staje się obecnie popularną formą aktywności edukacyjnej. Rozwój kultury, rosnące wymagania i motywacje, a także coraz większa dostępność wspierana nowymi technologiami powodują jej upowszechnianie się. Józef Pólturzycki pisze, że kształcenie ustawiczne staje się nie tylko celem, ale także podstawową formą realizacji nowoczesnej edukacji<sup>4</sup>. Dynamika przemian społecznych rodzi stałą konieczność doskonalenia, rozwijania kompetencji, a także coraz częściej re kwalifikacji, zmusza osoby dorosłe do podejmowania wysiłków edukacyjnych w różnych formach.

<sup>2</sup> J. Pólturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa 1991, s. 70.

<sup>3</sup> E. Dubas, *Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej ku dorosłości subiektywnej*, w: *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, red. E. Przybylska, Toruń 2001, s. 79.

<sup>4</sup> J. Pólturzycki, *Andragogika jako dyscyplina akademicka*, „Rocznik Andragogiczny” 2004, s. 37–52.



Rycina 1. Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia — zestawienie wybranych koncepcji

Źródło: opracowanie na podstawie, J. Strelau (red.), *Psychologia*, Gdańsk 2000; J. Piłturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa 1991; J. J. Czarkowski, *E-learning dla dorosłych*, Warszawa 2012.

Tabela 1. Stadia życia według koncepcji J. Półturzyckiego

| Nazwa stadium            | Wiek      | Skrócona charakterystyka stadium  |
|--------------------------|-----------|---|
| rośnięcie                | 0–15 lat  | cechą podstawową tego okresu jest rozwój zarówno biologiczny, jak i psychiczny; kluczowym zadaniem rozwojowym jest socjalizacja, a co za tym idzie nauka, w tym również w jej formach zinstytucjonalizowanych   |
| dorastanie (eksploracja) | 15–25 lat | okres ten cechuje dążenie do poznawania życia, samodzielności, planowanie swojego miejsca w świecie, szukanie i wybór zawodu; w trakcie jego trwania człowiek stopniowo usamodzielnia się i maleje kontrola domu rodzinnego; pod koniec tego okresu osoba podejmuje pracę, czasami jest to forma poszukiwania właściwego zawodu; w czasie tego okresu osoby dążą do założenia własnej rodziny i podjęcia pełnej odpowiedzialności za swoje życie                |
| stabilizacja             | 25–45 lat | człowiek w tym okresie życia znajduje swoje miejsce w świecie — swoje role społeczne; zakłada rodzinę oraz znajduje sobie pracę (zawód); stara się stabilizować w nich (robić karierę); stopniowo zdobywanie doświadczenia życiowego i zawodowego umacnia jego pozycję, sprzyja rozwojowi i awansowi zarówno społecznemu, jak i zawodowemu; w życiu człowieka rodzą się jego dzieci   |
| zachowanie status quo    | 45–65 lat | w tym okresie życia pozycja społeczna człowieka (zawodowa) osiąga apogeum; stopniowo dominującym celem staje się zachowanie pozycji społecznej i zawodowej — uzyskanego miejsca w społeczeństwie; stopniowo w drugiej fazie tego okresu zaczyna również słabnąć aktywność jednostki, zmniejsza się również chęć dokonywania zmian (np. przeprowadzki); ważnym elementem troski i zabiegów życiowych są dorastające dzieci, często pojawia się troska o rodziców |
| schyłek                  | 65 → lat  | aktywność człowieka stopniowo słabnie; stopniowo człowiek wycofuje się z życia zawodowego, często również społecznego; wiąże się to ze zmniejszaniem sił fizycznych, jak również psychicznych; często człowiek przyjmuje postawę obserwatora; ważnymi problemami tego okresu jest odchodzenie najbliższych (rodzice, współmałżonek itp.) i poczucie zbliżającego się końca życia  |

Źródło: opracowanie na podstawie J. Półturzycki, *Dydaktyka dorosłych*.

W tym nowym kontekście jeszcze wyraźniej widać, że życie człowieka powinno postrzegać się jako rozwój całościowy, a co za tym idzie, również w okresie dorosłości. Oto etapy rozwoju życia, jakie zaproponował Józef Półturzycki.

Badania obejmujące lata z końca ubiegłego wieku wskazywały, że „człowiek dorosły mimo postępującego procesu starzenia się biologicznego, przez całe życie dysponuje znacznym potencjałem rozwoju i możliwościami uczenia się”<sup>5</sup>. Potencjał rozwojowy sprzyjający uczeniu się, uznano za niewyczerpywalny, stanowiący dostateczną bazę uaktywniania procesów uczenia się człowieka do końca jego życia. Możliwości edukacyjne istnieją przez całe życie, są one zróżnicowane wielorako, uwarunkowane całą drogą życiową człowieka dorosłego.

<sup>5</sup> J. E. Karney, *Człowiek i praca*, Warszawa 2000, s. 174; por. też Z. Pietrasiński *Rozwój dorosłych*, w: T. Wójeck (red.) *Wprowadzenie do andragogiki*, Radom 1996.

Jak podkreśla Elżbieta Dubas, życie ludzkie — rozwój — uczenie się, stanowią swoistą triadę ontologiczno-antropologiczną określającą człowieczeństwo. Uczenie się jest ważne dla bycia, stawania się człowiekiem<sup>6</sup>.

## Wyzwania i zadania w okresie wczesnej dorosłości

To podejście koresponduje z koncepcjami odnoszącymi się do wyzwań dorosłości, głównie w kontekście młodych dorosłych. Jak podaje Anna Brzezińska, nie tylko czynnik temporalny określa etap rozwojowy, ponieważ w każdym okresie jednostka doświadcza problemów wynikających ze specyfiki danego stadium rozwojowego. Młody człowiek, tym samym, dokonuje analizy swoich potrzeb oraz podnosi własne kompetencje psychospołeczne w wyniku konfrontacji z tymi problemami. „Zatem rozwój polega na przechodzeniu z etapu do etapu w wyniku poradzenia sobie z kolejnym problemem, a więc po zajściu odpowiednich zdarzeń psychologicznych”<sup>7</sup>.

Młodzi dorośli, w okresie wczesnej dorosłości, podejmują zobowiązania w obszarach: aktywności zawodowej, związania się z partnerem życiowym, założenia rodziny. Zdaniem Błażeja Smykowskiego, młody dorosły to osoba, która „znalazła atrakcyjną dla siebie i swojego pokolenia formę trwania tradycji przeszłych pokoleń”<sup>8</sup>. Młody dorosły doznaje szczególnej zmiany w subiektywnym postrzeganiu siebie, nie z pozycji obiektu troski ze strony innych, ale jako jednostki potrafiącej troszczyć się o innych<sup>9</sup>.

Wchodzenie w dorosłość, stawanie się dorosłym, zajmuje całe dziesięć lat — trzecią dekadę życia, a ze względu na czynniki społeczno-ekonomiczne, czasem trwa dłużej. W okresie młodej dorosłości tradycyjne role podejmowane przez osobę dorosłą są jednymi z wielu wyborów. Przedłużanie okresu wkraczania w dorosłość staje się zatem etapem normatywnym<sup>10</sup>.

Jak twierdzi Anna Brzezińska:

Młodzi ludzie coraz później decydują się na wejście we względnie trwałe związki, założenie rodziny, urodzenie pierwszego i kolejnego dziecka, opuszczenie domu rodzinnego i samodzielne zamieszkanie oraz prowadzenie własnego gospodarstwa domowego, podjęcie w miarę stabilnej pracy. Można powiedzieć, że w porównaniu z sytuacją sprzed kilkunastu czy kilkudziesięciu lat mamy obecnie do czynienia z coraz dłuższym okresem dorastania do pełnej dorosłości<sup>11</sup>.

<sup>6</sup> Por. E. Dubas, *Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie*, w: M. Podgórný (red.), *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, Kraków 2005, s. 26–28.

<sup>7</sup> A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2004, s. 43.

<sup>8</sup> B. Smykowski, *Wczesna dorosłość — szanse rozwoju*, „Remedium” 2004, nr 2, s. 49–50.

<sup>9</sup> Tamże, s. 49–50.

<sup>10</sup> A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Piotrowski, M. Rękosiewicz, *Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt?*, „Nauka” 2011, nr 4, s. 67.

<sup>11</sup> Tamże, s. 70.

Kształcenie dorosłych, pełniące niegdyś rolę zastępczą o charakterze kompensacyjnym, staje się obecnie popularną formą aktywności edukacyjnej. Przebiega według nieco odmiennych reguł niż kształcenie dzieci i młodzieży<sup>12</sup>. Rozwój kultury, rosnące wymagania i motywacje, a także coraz większa dostępność wspierana nowymi technologiami powodują jej upowszechnianie się. Józef Półturzycki pisze, że kształcenie ustawiczne staje się nie tylko celem, ale także podstawową formą realizacji nowoczesnej edukacji<sup>13</sup>. Dynamika przemian społecznych rodzi stałą konieczność doskonalenia, rozwijania kompetencji, a także coraz częściej rekwalifikacji, zmuszając osoby dorosłe do podejmowania wysiłków edukacyjnych w różnych formach.

Kompetencje edukacyjne, nabywane również w procesie nauczania, okazują się niezastąpionym „wyposażeniem” współczesnego człowieka, jak słusznie zauważa Elżbieta Dubas, pozwalającym mu na życie świadome, aktywne i zaradne<sup>14</sup>. Poprzez proces własnej aktywności edukacyjnej człowiek dojrzały doświadcza i realizuje swoją dorosłość, definiowaną w kategoriach samodzielności, autonomii. Kompetencje edukacyjne stają się tutaj kompetencjami autoedukacji. Te z kolei stanowią istotny składnik kompetencji samorozwoju jednostki, dającej człowiekowi możliwość manifestowania autorstwa własnego życia<sup>15</sup>.

Zbigniew Pietrasiński, wymieniając czynniki decydujące o złożoności i swoistości uczenia się, podkreśla zwłaszcza: zróżnicowane doświadczenie życiowe jednostki, zainteresowania, potrzeby i motywacje uczących się, stan wiedzy i jej strukturę, opanowane techniki uczenia się, przebieg kariery szkolnej i aktywności edukacyjnej w okresie poszkolnym, pełnione role społeczne, a także ilość i strukturę czasu wolnego<sup>16</sup>.

Natomiast Olga Czerniawska podkreśla rolę, jaką w uczeniu się, odgrywa orientacja życiowa człowieka, a także jego styl życia. Uczenie się jest procesem trwającym przez całe życie i realizującym się poprzez życie, doświadczenia, styczności, wydarzenia osobiste i społeczne, przez historię życia. W ten sposób rozumiane uczenie się zawiera cztery wymiary: uczyć się, aby poznać, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się, aby być. Uczenie się to nie tylko uczestniczenie w zorganizowanych formach kształcenia, ale przede wszystkim uświadomienie sobie sytuacji edukacyjnych w życiu oraz przez całe życie. To otwarcie się na siebie, innych i na świat — sposób na życie i styl życia<sup>17</sup>.

<sup>12</sup> H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej? W poszukiwaniu kategorii pojęciowych opisujących proces uczenia się dorosłych*, „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2010, nr 1 (49), s. 51–60.

<sup>13</sup> J. Półturzycki, *Andragogika jako dyscyplina...*, s. 37–52.

<sup>14</sup> E. Dubas, *Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie...*, s. 31.

<sup>15</sup> Tamże, s. 34.

<sup>16</sup> Z. Pietrasiński, dz. cyt., s. 29.

<sup>17</sup> O. Czerniawska, *Uczenie się jako styl życia*, w: *Przygotowanie do starości: materiały z konferencji gerontologicznej*, Łódź 1997, s. 19.

Potrzeby edukacyjne odzwierciedlają określoną świadomość edukacyjną jednostki, jej zdolność do wyborów i decyzji edukacyjnych. Odnoszą się do wszystkich wymiarów życiowej aktywności człowieka<sup>18</sup>.

## Czynniki indywidualne w uczeniu się dorosłych

Ważną kwestią dla analizy problemu kształcenia dorosłych w systemach zdalnych jest problem indywidualnych cech osobowych i osobowościowych oraz ich wpływ na sytuacje uczenia się–nauczania. Trudno w tym miejscu umieścić jeden podręcznik lub rozprawę o psychologii uczenia się, znakomitych opracowań istnieje kilka<sup>19</sup>.

Jako przykład i swoisty sygnał znaczenia tych czynników w edukacji dorosłych warto wskazać koncepcję pięcioczynnikowego modelu osobowości zwaną też „wielką piątką” (ang. *Big Five*), a skonstruowaną przez Paula Costę i Roberta McCrae<sup>20</sup>. Autorzy założyli, że istnieją realnie czynniki, które mają kluczowe znaczenie w przystosowaniu jednostki do środowiska. W ich przekonaniu są one uwarunkowane biologicznie (genetycznie) i jednocześnie niezmiennie i niezależne od rasy, płci czy też kultury. Badacze ci uznali, że określenia takich cech (kluczowych od początku ludzkości) powinny mieć odzwierciedlenia w najstarszych językach. Długotrwałe badania językoznawcze pozwoliły stworzyć model, który obejmuje następujące czynniki — cechy osobowości:

- **neurotyczność** (vs stałość emocjonalna) — odzwierciedlającą przystosowanie emocjonalne versus emocjonalne niezrównoważenie; skłonność do przeżywania negatywnych emocji (strachu, zmieszania, gniewu, poczucia winy) oraz podatność na stres psychologiczny;
- **ekstrawersja** (vs introwersja) — która odnosi się do jakości i ilości interakcji społecznych oraz poziomu aktywności, energii, a także zdolności do doświadczania pozytywnych emocji;
- **otwartość na doświadczenie** — wskazującą na tendencję do pozytywnego wartościowania doświadczeń życiowych, tolerancję na nowość i ciekawość poznawczą;
- **ugodowość** (vs antagonizm) — opisującą nastawienie do innych ludzi (pozytywne versus negatywne) przejawiające się w altruizmie versus antagonizmie
- **sumienność** (vs nieukierunkowanie) — która oddaje stopień zorganizowania, wytrwałości i motywacji jednostki w działaniach zorientowanych na cel.

W celu ich badania i opisywania autorzy skonstruowali specjalne narzędzie **NEO-PI-R**. Składa się ono z 30 skal (po 6 przypada na każdy z 5 czynników).

<sup>18</sup> E. Dubas, *Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie...*, s. 28.

<sup>19</sup> Np. J. Strelau, *Różnice indywidualne, historia determinanty zastosowania*, Warszawa 2014, H. Gasiul, *Psychologia osobowości — nurty, teorie, koncepcje*, Warszawa 2006.

<sup>20</sup> J. Strelau, *Osobowość jako zespół cech*, w: tenże (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, *Psychologia ogólna*, Gdańsk 2000, s. 525–560; por. też B. Zawadzki, tenże, P. Szczepaniak, M. Śliwińska, *Inwentarz osobowości NEI-FFI Costy i McCrae*, Warszawa 1998.

Tabela 2. Cechy osobowości w koncepcji „Wielkiej Piątki”

| Neurotyczność     | Ekstrawersja            | Otwartość na doświadczenie | Ugodowość                    | Sumienność            |
|-------------------|-------------------------|----------------------------|------------------------------|-----------------------|
| lęk               | towarzyskość            | wyobraźnia                 | zaufanie                     | kompetencje           |
| agresywna wrogość | serdeczność             | estetyka                   | prostolinijność              | skłonność do porządku |
| impulsywność      | aktywność               | działanie                  | ustępliwość                  | dążenie do osiągnięć  |
| nadwrażliwość     | poszukiwanie doznań     | idee                       | skromność                    | samodyscyplina        |
| nieśmiałość       | emocjonalność pozytywna | wartości                   | skłonność do rozczulania się | rozwaga               |

Źródło: opracowanie na podstawie R. McCrae, P. Costa, *Osobowość człowieka dorosłego*, Kraków 2005; B. Zawadzki, J. Strelau, P. Szczepaniak i M. Śliwińska, dz. cyt.

Narzędzie pozwala na opisanie osobowości. Kwestionariusz NEO-PI-R jest bardzo precyzyjny. Niestety, kwestią znacząco utrudniającą jego stosowanie jest bardzo duża czasochłonność, gdyż składa się ono z 240 pozycji.

Na całość struktury osobowości według modelu Costy i McCrae poza pięcioma cechami składają się również inne centralne komponenty, wszelkie zdolności poznawcze, np.: talenty oraz charakterystyczne przystosowania nabyte w wyniku interakcji z otoczeniem oraz obraz siebie samego, procesy dynamiczne, które sterują oddziaływaniem na siebie wymienionych komponentów np. sposób myślenia, postrzegania, radzenia sobie z napięciami itp.

Henryk Gasiul wskazuje, że

poza komponentami centralnymi pozostają tzw. komponenty peryferyjne, będące czymś zewnętrznym w stosunku do osobowości, choć pozostające w ścisłym związku z osobowością. Tymi komponentami peryferyjnymi są podstawy biologiczne i wpływy zewnętrzne (są to tzw. wejścia) oraz biografia obiektywna (przebieg życia, działania wykonywane w życiu przez podmiot, nagromadzone zapisy tego wszystkiego, co osoba czyni i czego doświadcza)<sup>21</sup>.

Pięcioczynnikowy model osobowości może być wartościową inspiracją dla prowadzących kształcenie zdalne nauczycieli akademickich. Warto zauważyć, że osobowość jest ważnym regulatorem dla struktur poznawczych, a więc również dla procesu uczenia się–nauczania.

**Cechy osobowości a edukacja zdalna.** Istnieją ważne dla organizacji procesu nauczania związki między cechami osobowości a procesem nauczania–uczenia się. Prawdopodobnie brak możliwości szerokiej indywidualizacji (dotyczącej jednostek) w systemie szkolnym (zwłaszcza klasowo-lekcyjnym) powodował, iż brakuje szerokich badań w tym zakresie. Chociaż postulat indywidualizacji był często podnoszony. Kształcenie zdalne zwłaszcza prowadzone z użyciem

<sup>21</sup> H. Gasiul, dz. cyt., s. 108; por. też R. R. McCrae, P. T. Costa, dz. cyt., 2005, s. 220–243.

technologii cyfrowych daje duże możliwości indywidualizacji pracy ze studentem czy innym dorosłym uczniem (choćby w zakresie tempa i czasu pracy). Nauczanie zdalne odbywa się w odmiennych warunkach społecznych, inna jest dostępność źródeł, jak również formy komunikacji wykładowca–student są odmiennie, a przede wszystkim pośrednie. Można domniemywać, że w zmienionym środowisku uczenia się funkcjonowanie w procesach uczenia się ekstrawertyków i introwertyków będą różne. Uwzględniając fakt, że mamy do czynienia z ekstrawertykiem lub introwertykiem możemy ułatwić mu dobór narzędzi dydaktycznych, jak również stosować różne narzędzia stymulowania aktywności studenta.

Ważnym czynnikiem w skuteczności nauczyciela jest poziom neurotyzmu. Nazwa ta została wprowadzona przez Hansa Eysencka w miejsce nazwy „lęk”. Role tego wymiaru najczęściej odnosi się do dobrze znanego prawa Yerkesa-Dodsona, mówiącego, że stany zmniejszające poziom lęku działają motywująco i poprawiają wykonanie, podczas gdy wysoki poziom lęku prowadzi do zahamowania i pogorszenia wykonania stawianych zadań [Yerkes, Dodson 1908]. W istocie dorośli uczniowie o wysokim poziomie neurotyzmu najlepiej radzą sobie w środowisku, które jest względnie niestresujące. Natomiast dla studentów z niższymi wynikami w skali neurotyzmu optymalnie motywującym środowiskiem jest takie, w którym naciski są raczej większe. Oznacza to np. że warto różnicować motywowanie studentów do wykonywania zadań. Warto również zauważyć, że istnieją badania prowadzone wśród młodych dorosłych, z których wynika, że studenci z relatywnie wysokim poziomem neurotyzmu mają lepsze wyniki od tych z niższym poziomem. **Z tych względów w trakcie zajęć należy umiejętnie dawkować zachęty, uwzględniając cechy ucznia. Stosowanie tu równości jest w istocie niesprawiedliwe.**

Ważnym czynnikiem do poznawczego funkcjonowania studenta dorosłego w kształceniu zdalnym jest **otwartość na doświadczenie**. Uczniowie dorośli mają odmienny od dzieci i młodzieży stosunek do technologii, co ma związek z ich doświadczeniem, na co zwracano uwagę w innych miejscach tego opracowania. Kwestią kluczową będzie zatem właśnie otwartość na zmianę — czyli na nowe doświadczenie. Osoby, które wykazują wyższą niż przeciętna (ale nie ekstremalną) tendencję do pozytywnego wartościowania doświadczeń życiowych, chętniej uczą się rzeczy nowych, potrzebują różnicowania doświadczeń i sposobów przekazu, z większym prawdopodobieństwem otworzą się na stosowanie nowych technologii w kształceniu. Będą również tolerancyjne wobec nowych form przekazu. Ich problemem w doświadczeniach szkolnych była nuda powodująca dekoncentrację. **Studenci nawet relatywnie młodzi, ale o niskiej otwartości na doświadczenie będą preferować tradycyjne i sprawdzone (przez siebie) metody nauczania–uczenia się, inne będą ich zawsze niepokoić, minie nieco czasu zanim zaufają nowym technologiom, na tyle by bez niepokojów przyjmować nowości.** Studenci tacy potrzebują czasu, by zaufać nowej wiedzy, zwykle nie chcą wykonywać dodatkowych przykładów, doświadczeń, zadań. Nie są gotowi, żeby zrozumieć oraz wystarczająco otwarci na przyjmowanie nowych strategii kształcenia.

**Ugodowość** opisuje głównie nastawienie do innych ludzi, chociaż odnosi się do ogólnej wrażliwości, empatii. Zwykle nie ma bezpośredniego przełożenia na proces uczenia się–nauczania, brakuje również badań wiążących ją z uczeniem się, z zastosowaniem nowych technologii. Trzeba jednak pamiętać, że kształcenie to procesy odbywające się zwykle w jakimś zespole — nawet jeżeli jest to zespół wirtualny. To jak kształtują się w nim relacje społeczne w dużej mierze związane jest z przejawianym przez ucznia altruizmem lub antagonizmem. W edukacji zdalnej realizowanej z wykorzystaniem technologii cyfrowych jedną z kluczowych kompetencji jest umiejętność współpracy w środowisku wirtualnym będąca również pochodną omawianej cechy. Warto zauważyć, że istnieją sposoby budowania wirtualnych zespołów<sup>22</sup>. **Często więc trudności w kontakcie z uczniem są efektem niskiej ugodowości, a nadmierna ugodowość może powodować nadmierne zaufanie do źródeł lub zbytne uleganie emocjom.** Warto również zauważyć, że osoby o wysokiej wrażliwości (empatyczne) mogą lepiej uczyć się, gdy będziemy stosować metody waloryzacyjne.

Kolejną istotną w kształceniu zdalnym cechą może być **sumiennność**. Takie kwestie zorganizowanie czy wytrwałość są bardzo istotne u uczniów uczestniczących w kształceniu zdalnym. Pomocna w procesie uczenia się–nauczania, zwłaszcza realizowanego metodą pracy samodzielnej z lekturą tekstu kierowanego, stawiania zadań czy projektów, może być wysoka motywacja jednostki w działaniach zorientowanych na cel. Wykładowca powinien jednak pamiętać, żeby nie stymulować nadmiernie jednostek o wysokim poziomie sumienności. Nadmierna motywacja koreluje zwykle odwrotnie z efektywnością. Studenci nadmiernie sumienni potrafią pracować i uczyć się ponad siły, co prowadzi do niekorzystnych zjawisk, a nawet patologii. **Dla studentów o wysokim poziomie sumienności trzeba bardzo roztropnie dobierać zadania i wyraźnie określać granice.** Z kolei niski poziom sumienności skutkuje zwykle niską motywacją, konieczne jest wówczas systematyczne stymulowanie studenta np. mailami przypominającymi o zadaniu. **Wobec studentów o niskiej sumienności dobrym rozwiązaniem będzie duża konsekwencja wykładowcy w egzekwowaniu stawianych zadań** oraz racjonalne nagradzanie sukcesów, które wspiera budowanie motywacji zewnętrznej.

Przedstawione rozważania nie wyczerpują problematyki kwestii znaczenia różnic indywidualnych dla nauczania zdalnego. Pozostają jeszcze liczne zjawiska z zakresu temperamentu, zdolności inteligencji i wiele innych, które również mogą wpływać i wpływają na jakość i skuteczność procesu nauczania w sytuacji dystansu. Przedstawiony przykład pozwala jednak zaakcentować, jak wielkie może być znaczenie procesu nauczania–uczenia się również osób dorosłych.

---

<sup>22</sup> Np. M. Scannell, M. Abrams, M. Mulvihill, *Zbiór gier integracyjnych dla wirtualnych zespołów*, Warszawa 2014.

## Internet w edukacji dorosłych

Już w 2004 roku Maciej Tanaś pisząc o rozlicznych konsekwencjach edukacyjnych w związku z globalizacją sieci i komputeryzacją życia, wskazał na niewielką liczbę prac pedagogicznych w tym obszarze, a także na potrzebę pogłębienia refleksji nad rolą mediów cyfrowych w edukacji jako ważnej i znaczącej dla teorii i praktyki pedagogicznej<sup>23</sup>.

Według Stanisława Juszczyka edukacja na odległość stanowi „symboliczną ilustrację potencjalnej komplementarności” pomiędzy progresem w zakresie techniki a potrzebą zapewnienia w nieodległej przyszłości edukacji podstawowej dla wszystkich ludzi. Integrując cele dydaktyczne, pedagogiczne i nowoczesne media, kształcenie na odległość realizuje misję wszelkiej edukacji. Potrzeba wprowadzenia edukacji na odległość jest konsekwencją współczesnych zjawisk społecznych<sup>24</sup>.

Trzy systemy edukacji dorosłych obejmują: kształcenie formalne, kształcenie nieformalne oraz kształcenie pozaformalne. Kształcenie formalne odnosi się do zinstytucjonalizowanych form np. szkoły, uczelnie. Nauczanie i uczenie się w powyższym aspekcie, odbywa się zgodnie ze standardami opartymi na stałych pod względem czasu i treści nauki formach, takich jak klasy, stopnie, programy lub podręczniki.

Kształcenie nieformalne natomiast odnosi się do tych jego form, które są świadomie zorganizowaną działalnością oświatową, odbywającą się poza ustalonym systemem kształcenia formalnego. Działalność ta podejmowana jest samodzielnie czy też w ramach zorganizowanej akcji, umożliwiającej określonej grupie uczestników osiągnięcie założonych celów edukacyjnych i zaspokojenie potrzeb w tym zakresie. Przyjmuje ona rozmaite formy, np. warsztatów, treningów, kursów. Zaliczyć można tu również różnego rodzaju kursy korespondencyjne.

Kształcenie pozaformalne, nazywane również incydentalnym, stanowi formę uczenia się, mającą charakter niezorganizowany. Jest to niesystematyczny proces odbywający się faktycznie w ciągu całego życia. Tą drogą osoba ucząca się nabywa wiedzę oraz umiejętności, kształtuje swoje postawy, utrwała wartości, korzystając z codziennego doświadczenia oraz wychowawczego wpływu swojego środowiska.

W edukacji młodych dorosłych, rozumianej zwłaszcza jako edukacja całościowa i proces obejmujący swoim zasięgiem całe życie człowieka, a także rozwój jego cech osobowościowych, społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach; można odnaleźć wiele zastosowań dla e-learningu, zarówno w systemie formalnym, nieformalnym jak i pozaformalnym.

Kształcenie w dobie pandemii stawia nowe wyzwania przed uczelniami. Dotychczasowe schematy w kontekście relacji pomiędzy nauczycielem

<sup>23</sup> M. Tanaś, *Pedagogika @ srodki informatyczne i media*, Kraków 2005, s. 10.

<sup>24</sup> S. Juszczyk, *Edukacja na odległość*, w: *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, red. B. Siemieniecki, Warszawa 2007, t. 2, s. 121.

a studentem zaczynają się dewaluować. Według Aleksandry Jaszczak zjawisko to ma związek ze zmianą dotychczasowych wzorców poszukiwania informacji oraz dostępności wiedzy, jak również zmianą i labilnością granic komunikacyjnych<sup>25</sup>. Przemiany w funkcjonowaniu uczelni w aspekcie edukacji *on-line* składają do poszukiwań i analizy nowych wzorców kształcenia i wychowania.

## Motywacja i poczucie wspólnotowości

Motywacja do nauki ściśle wiąże się z czynnikami psychologicznymi, społecznymi, a nawet biologicznymi jednostki. Tak jak inne stany psychiczno-emocjonalne człowieka, motywacja podlega fluktuacjom w wyniku zmian pochodzących ze środowiska zewnętrznego. Czas pandemii jako czas szczególnie trudny dla funkcjonowania osobistego, zawodowego i społecznego ma pośredni wpływ również na zmiany wewnętrznych struktur motywacyjnych, samych motywów, celów, a także potrzeb młodego człowieka.

W koncepcji samorealizacji Abrahama Maslowa motywacja rozumiana jest jako proces określonej regulacji, wynikający albo z niedoboru, albo z potrzeby wzrostu. Przy motywacji deficytowej jednostka próbuje powrócić do stanu równowagi psychicznej lub fizycznej, natomiast motywacja wzrostowa to wyjście poza dotychczasowe osiągnięcia i podejmowanie nowych rozwojowych działań<sup>26</sup>.

Do czynników charakteryzujących procesy motywacji Philip Zimbardo i Floyd Ruch zaliczają: wzbudzanie energii, ukierunkowanie wysiłku na dany cel, selektywne zwracanie uwagi na określone wybrane bodźce, organizację pojedynczych reakcji w całościowy wzorec, wytrwałe kontynuowanie czynności, aż do zmiany warunków, które ją pierwotnie ukształtowały<sup>27</sup>.

Ciekawe porównanie koncepcji motywacji na gruncie rodzimym przedstawia Katarzyna Michalik, dokonując analizy różnorodnych podejść psychologiczno-socjologicznych: motywacja jako proces psychicznej regulacji, od której zależy poczucie energii i siły człowieka (J. Reykowski); motywacja jako atrybut świadomości człowieka, uzasadniający jego aktywizację lub zaniechanie (A. Stabryła); jako ogół motywów nadający kierunek działania (S. Borkowska); motywacja rozumiana jako chęć do działania i siła, która to działanie podtrzymuje (M. Juchnowicz)<sup>28</sup>.

O prymacie motywacji wewnętrznej nad motywacją zewnętrzną i osiągnięć pisze Wiesław Łukaszewski, wskazując na podstawy mechanizmów, jakimi są procesy afektywne oraz procesy poznawcze. Istotne motywacje łączą się również

<sup>25</sup> A. Jaszczak, *Wyzwania edukacji medialnej w kontekście badań dotyczących korzystania z nowych mediów w szkole*, w: *Cyberbullying. Zjawisko, konteksty, przeciwdziałanie*, red. J. Pyżalski, Łódź 2012, s. 237.

<sup>26</sup> P. G. Zimbardo i F. L. Ruch, *Psychologia i życie*, Warszawa 1996, s. 403–404.

<sup>27</sup> Tamże, s. 312–313.

<sup>28</sup> K. Michalik, *Typologia czynników motywacji*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2009, t. 2, nr 2 (13), s. 373–374.

z tendencjami do podtrzymywania poczucia własnej wartości i otrzymywania komunikatów o własnych dyspozycjach czy kompetencjach. Warto przy tym podkreślić ideę polimotywacji, a także konfliktów współlistniejących motywacji<sup>29</sup>.

Ciekawą interpretację badań Hobarta Mowrera oraz Roberta White'a przedstawia Dariusz Doliński i Wiesław Łukaszewski: pierwotna motywacja oparta jest na strachu i nadziei, a dążenie motywacyjne wynika z potrzeby redukcji strachu. Człowieka charakteryzuje również motywacja kompetencji, zatem zdolności do pełnowymiarowej i satysfakcjonującej interakcji z własnym środowiskiem. Tak rozumiana motywacja nie jest zdeterminowana potrzebą ani popędem, strachem, ani unikaniem, a jedynie rozwojową i immamentną potrzebą wpływania na rzeczywistość<sup>30</sup>.

Na podstawie swoich badań Jakub Czarkowski doszedł do wniosku, iż nauczyciel budując motywację, powinien podejmować czynności i działania mające na celu: budowanie uwagi i zainteresowania ucznia, uświadamianie znaczenia podejmowanych działań, rozwijanie pewności siebie, a także kształtowania poczucia satysfakcji towarzyszącej uczeniu się<sup>31</sup>.

Analiza motywacji w kształceniu młodych dorosłych, zwłaszcza w kształceniu *on-line*, powinna być ściśle połączona z motywacją wewnętrzną i następującymi czynnikami: nastawienie do nauki przez Internet, nastawienie do konkretnego przedmiotu, zależna od cech osobowościowych (ekstrawersji, introwersji, neurotyczności, otwartości na doświadczenie), stylów radzenia sobie ze stresem (styl skoncentrowany na zadaniu czy na emocjach), aktywności i reaktywności studenta, a także jego kompetencji medialnych. Istotną rolę w podwyższeniu poziomu motywacji młodego dorosłego do uczenia się w dobie pandemii, odgrywają również czynniki związane z elastycznością i adaptacją do zmian w systemie uczenia się.

W czasie pandemii, podczas zajęć w formie e-learningu, coraz częściej wykładowcy spotykają się z aprobatą takiej formy zajęć ze strony studentów. Edukacyjna praca z komputerem, telefonem jest dla młodych osób normą. Ponadto komunikacja w sieci, w kontekście zajęć akademickich, łączy i daje poczucie wspólnoty młodym dorosłym.

Don Tapscott twierdzi, że mamy do czynienia z „pokoleniem sieci”, a wręcz z „nowym gatunkiem człowieka”. Grupa ta obejmuje młodzież i młodych dorosłych, dla których Internet i kształcenie *on-line* jest naturalnym środowiskiem, źródłem relacji i informacji<sup>32</sup>.

Kompetencje i specyficzne cechy studentów „pokolenia sieci” to innowacyjność, eksploracja, wysoka tolerancja i akceptacja religijna, rasowa, kulturowa,

<sup>29</sup> W. Łukaszewski, *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki...*, t. 2, s. 460–467.

<sup>30</sup> D. Doliński i W. Łukaszewski, *Typy motywacji*, w: tamże, t. 2, s. 476–477.

<sup>31</sup> J. J. Czarkowski, *Korepetycje w cyfrowym świecie...*, s. 96.

<sup>32</sup> W. J. Paluchowski, *Czym jest Internet?*, w: *Internet a psychologia. Możliwości i zagrożenia*, red. W. J. Paluchowski, Warszawa 2009, s. 12.

otwartość na doświadczenie i poczucie niezależności<sup>33</sup>. Niniejsze cechy tego pokolenia wydają się dla pedagogów i psychologów szczególnie istotne, gdyż wiążą się ze zmianami paradygmatu nauk o wychowaniu.

Młodzi dorośli „dorastający w sieci” przejawiają poczucie wspólnoty oraz sprawczości. Vicki H. Helgeson, która rozwinęła koncepcję poczucia wspólnotowości i sprawczości, twierdzi, że sprawczość to skupienie na tożsamości ja, na sobie samym jako twórcy i sprawcy. Pojęcie wspólnotowości dotyczy natomiast koncentracji na relacjach poza swoim ja, zatem orientacja sprawcza i wspólnotowa zawierają kompetencje adekwatnych zachowań intrapersonalnych i interpersonalnych<sup>34</sup>.

Zjawisko wspólnotowości młodych internautów w aspekcie konwergencji mediów omawia również Henry Jenkins, który zwraca uwagę na funkcjonowanie współczesnych nastolatków, będących w ciągłym kontakcie relacyjnym z rówieśnikami oraz nowinkami technicznymi. Aktualizacja informacji dokonuje się w trybie natychmiastowym, przy zachowaniu ciągłości temporalnej. Zagadnienie konwergencji nie dotyczy samych zmian technologicznych — to zmiana świadomości jednostkowej i społecznej<sup>35</sup>.

Konwergencja multimedialna rozumiana jako gotowość i potrzeba współpracy społeczności internetowej w tworzeniu zasobów wiedzy, rozwiązywaniu problemów, zbieżności działań jest szansą dla młodego pokolenia na integrację, wsparcie i poczucie jedności w tej grupie koherencyjnej<sup>36</sup>. **Identyczna potrzeba współpracy w grupie, w kontekście uczenia się w formie on-line, umożliwia studentom utworzenie nowej wspólnotowości i sieci wzajemnego wsparcia.**

Bogdan Wojciszke, na podstawie badań nad sprawstwem i wspólnotowością, wskazuje na pozytywną korelację sprawczości z cechami: ekstrawersji, sumienności, stabilności emocjonalnej, natomiast wspólnotowość pozytywnie koreluje z ugodowością, poczuciem szczęścia, zadowoleniem z bliskich związków, namiętnością i intymnością<sup>37</sup>.

O najistotniejszych źródłach wsparcia młodzieży akademickiej piszą Stanisława Byra i Monika Parchomiuk, wskazując na istotę kształtowania sieci zasobów społecznych w społeczności akademickiej. Poczucie przynależności do wspólnoty uniwersyteckiej, stabilizowanej na bazie wspólnych zainteresowań, a także doświadczeń edukacyjnych, jest predykatorem prawidłowego funkcjonowania młodych dorosłych. Interakcje z nauczycielami akademickimi mają

<sup>33</sup> Tamże, s. 12.

<sup>34</sup> B. Wojciszke, M. Cieślak, *Orientacja sprawcza i wspólnotowa a wybrane aspekty funkcjonowania zdrowotnego i społecznego*, „Psychologia Społeczna” 2014, nr 3 (30), s. 285.

<sup>35</sup> H. Jenkins, *The cultural logic of media convergence*, „INTERNATIONAL Journal of CULTURAL Studies” 2004, nr 7 (1), s. 33–43.

<sup>36</sup> J. Morbitzer, *W poszukiwaniu nowej przestrzeni edukacyjnej*, w: *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela. Nowe wyzwania edukacyjne*, red. J. Migdalek i A. Stolińska, Kraków 2011, s. 45.

<sup>37</sup> B. Wojciszke i M. Cieślak, dz. cyt., s. 286.

istotne znaczenie w kwestii kształtowania akademickich osiągnięć oraz podnoszenia motywacji do zadań akademickich<sup>38</sup>.

### Uwaga na zakończenie

W sytuacji kształcenia zdalnego, bez możliwości uczestniczenia w rzeczywistych relacjach z wykładowcą i grupą rówieśniczą, u studentów mogą pojawić się mechanizmy obronne, które w negatywny sposób odzwierciedlają się w procesie uczenia się. Poczucie napięcia i niepokoju, towarzyszące nowej sytuacji życiowej i edukacyjnej, wyzwała często edukacyjne trudności.

Dotychczas nie było potrzeby eksplorowania problemu sprawczości, poczucia wspólnoty, czynników adaptacyjnych i motywacji do uczenia się u studentów w sytuacji globalnego zagrożenia epidemiologicznego i przedłużającej się izolacji. Najnowsze obserwacje z czasu pandemii mogą wskazywać jednakże, że wspólnotowość, relacyjność oraz realizowanie celów edukacyjnych stają się możliwe w wyniku funkcjonowania studentów w „sieciowych” relacjach, w aspekcie kształcenia *on-line*. Nieocenioną rolę w uruchomieniu mechanizmów przystosowawczych i motywacyjnych studenta pełnić może nauczyciel akademicki.

---

<sup>38</sup> S. Byra i M. Parchomiuk, *Osobowościowe i społeczne uwarunkowania radzenia sobie ze stresem przez studentów pierwszego roku*, Lublin 2008, s. 124–126.



G. Pyszczek  
APS w Warszawie

## Między przekazem a perswazją — wokół socjologii edukacji *on-line* w czasie epidemii

W jednym z eksperymentów poproszono jego uczestników o zapamiętanie treści z określonej dziedziny. Połowie uczestników mówiono, iż treści te są dostępne w Internecie, czego drugiej połowie nie powiedziano. Ci, którzy byli przekonani o dostępności tego, co zapamiętywali w Internecie, robili to znacznie gorzej, niż ci, którzy nie otrzymali takiej informacji<sup>1</sup>. Samo więc napomknięcie o Internecie ograniczyło chęć zapamiętywania. Prawidłowość tę nazwano efektem Google'a. W dalszym ciągu trwają rozważania nad tym, czy jest on rezultatem pożądanym, czy wręcz przeciwnie. Dla wszystkich jest on jednak przyczynkiem do debaty nad zmianami, jakie poczyniło w naszym życiu korzystanie z Internetu.

Czas epidemii postawił przed nami wiele nowych wyzwań. Jednym z nich jest nagła i masowa metamorfoza formy zarówno pracy, jak i edukacji. Nagle i przymusowo stanęliśmy wobec nowej formy uczenia się, jaką jest edukacja zdalna i *on-line*.

W sensie czysto technologicznym oczywiście nie mamy tutaj do czynienia z żadną nowością. Techniczne możliwości takiej formy pracy znane są i opanowane od wielu lat. Do tej pory traktowane jednak były przede wszystkim jako poboczna forma tradycyjnych form edukacji, uczenia i nauczania, stosowana jako ich substytut w sytuacjach ekonomicznie korzystnych lub takich, w których nie ma innej możliwości kontaktu.

Czas epidemii przełamał tę barierę socjopsychologiczną. Nagle aktywność zdalna, *on-line*, stała się podstawową formą pracy dla milionów ludzi. Oczywiście jest to sytuacja przejściowa. Wielu badaczom wydaje się jednak, że jest duża szansa, iż nie wrócimy do takiej samej formy rzeczywistości. Pewne zmiany będą miały charakter nieodwracalny. Być może będą wśród nich zmiany związane z edukacją zdalną.

---

<sup>1</sup> Badania przeprowadził zespół: B. Sparrow, J. Liu, D. M. Wegner, *Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips*, „Science” August 2011, s. 333.

Warto więc po raz kolejny zastanowić się nad miejscem edukacji zdalnej w całości przekazu edukacyjnego<sup>2</sup>. Jest to oczywiście zadanie wieloaspektowe i wielozadaniowe, do którego wykonania należy zaprosić specjalistów z wielu różnych obszarów badawczych, psychologii, pedagogiki, medioznawstwa, kulturoznawstwa itd.<sup>3</sup> Niniejsza wypowiedź ma charakter pewnego rekonesansu badawczego skupiającego się na aspekcie socjologicznym zagadnienia. Aspekt socjologiczny będzie tutaj rozumiany przede wszystkim jako jakość relacji społecznej zarówno tej między nauczającym a uczącym się, jak i tej między uczącymi się.

W pierwszej części artykułu zostanie zasygnalizowany problem zmian technologicznych w przekazie edukacyjnym. W części drugiej, kluczowej i najszerzej, poruszony zostanie problem zasadniczy, czyli zagadnienie relacji społecznych w obrębie edukacji zdalnej. Tematem części trzeciej będzie epidemia jako kontekst zbierania doświadczeń związanych z edukacją zdalną.

## Zmiany technologii przekazu a edukacja

Pojawianie się nowych mediów w sferze komunikacji społecznej z reguły łączy się z falą, z jednej strony w pełni zasłużonej, a z drugiej strony całkowicie chybiłej krytyki. Przez całe dekady pod pręgierzem stała telewizja, którą oskarżano o demoralizację, znieczulanie emocjonalne, powodowanie nieustannego rozproszenia umysłowego itd. Wedle jednego z głównych przedstawicieli tego sposobu myślenia, Giovanniego Sartoriego<sup>4</sup>, telewizja niszczy ludzką umiejętność myślenia abstrakcyjnego. Człowiek wraca do punktu wyjścia, przechodzi od sfery symboli do sfery obrazów. *Homo sapiens* staje się ponownie kojarzącym obrazy *homo videns*.

Krytyka mediów jest jednak o wiele starsza. Już w V wieku przed Chrystusem pojawiła się krytyka pisma. Ni mniej, ni więcej tylko antyczny filozof Platon pisał o piśmie w sposób następujący:

Ten wynalazek niepamięć w duszach ludzkich posieje, bo człowiek, który się tego wyuczy, przestanie ćwiczyć pamięć; zaufa pismu i będzie sobie przypominał wszystko z zewnątrz, ze znaków obcych jego istocie, a nie z własnego

<sup>2</sup> Refleksja tego typu trwa już od pewnego czasu. Warto wspomnieć kolejne tomy z serii *Cyberprzestrzeń — Człowiek — Edukacja*. Pionierską pracę Macieja Tanasia, *Edukacyjne zastosowanie komputerów*, Warszawa 1997.

<sup>3</sup> Nie należy zapominać o aspekcie filozoficznym. Ojczyzną filozofii mediów są Niemcy, np. F. Hartmann: *Medienphilosophie*, Wien 2000; oprac. polskie W. Chyła, *Media jako biotechnosystem. Zarys filozofii mediów*, Poznań 2008; M. Drózdź, *Logos i ethos mediów. Dyskurs paradygmatyczny filozofii mediów*, Tarnów 2005; J. P. Hudzik, *Wykłady z filozofii mediów. Podstawy nauk o komunikowaniu*, Warszawa 2017.

<sup>4</sup> G. Sartori, *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, Warszawa 2009. Jest to stanowisko przeciwne wobec opinii entuzjasty mediów elektronicznych Marshalla McLuhana — *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, Warszawa 2004. Krytyczne stanowisko wobec zmian technologicznych głosił także Neil Postman, *Technopol: Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 1995.

wnętrza, z siebie samego. Więc to nie jest lekarstwo na pamięć, tylko środek na przypominanie sobie. Uczniom swoim dasz tylko pozór mądrości, a nie mądrość prawdziwą. Posiędą bowiem wielkie odczytanie bez nauki i będzie się im zdawało, że wiele umieją, a po większej części nie będą umieli nic i tylko obcować z nimi będzie trudno; to będą mędrzy z pozorów, a nie ludzie mądrzy naprawdę<sup>5</sup>.

Pismo, zastępując pamięć, niszczy ją. Człowiek przestaje wtedy odwoływać się do własnych przemyśleń i doświadczeń, tylko żyje tym, co odnajdzie w słowie pisanym. Nawiązując do tego, co napisano powyżej, można stwierdzić, iż efekt Google'a, w nieco zmienionej formie, znany jest od dawien dawna.

A dalej Platon dodał:

tak samo słowa pisane. Zdaje ci się nieraz, że one myślą i mówią. A jeśli ich zapytasz o coś z tego, o czym mowa, bo się chcesz nauczyć, one wciąż tylko jedno wskazują; zawsze jedno i to samo. A kiedy się mowę raz napisze, wtedy się ta pisana mowa toczyć zaczyna na wszystkie strony i wpada w ręce zarówno tym, którzy ją rozumieją, jak i tym, którym nigdy w ręce wpaść nie powinna, i nie wie, do kogo warto mówić, a do kogo nie. A kiedy ją fałszywie oceniają i niesłusznie hańbią, zawsze by się jej ojciec przydał do pomocy, bo sama ani się od napaści uchronić, ani jej odeprzeć nie potrafi<sup>6</sup>.

Platon krytykował pismo<sup>7</sup>, gdyż uważał, że zawarte w książkach myśli nauczających mogą być poddane krytyce wypaczającej ich podstawowy sens. Tylko oparty na komunikacji werbalnej kontakt między nauczycielem a uczniem jest gwarancją tego, iż przekaz zostanie odpowiednio zrozumiany. Mistrz i uczeń mogą prowadzić dialog, który pozwala na dotarcie prawdziwego sensu przekazu, gdyż uczeń zawsze może zadać pytanie, na które nauczyciel może udzielić bezpośredniej odpowiedzi<sup>8</sup>.

Podobnej krytyki nie mógł się ustrzec Internet dwadzieścia pięć wieków później. Tym bardziej, że niektórzy traktują pojawienie się sieci internetowej jako zmianę o charakterze fundamentalnym. Wedle socjologa sieci Manuela Castellsa

nie ma sensu porównywanie Internetu z telewizją (...) Nie „oglądamy” Internetu tak jak oglądamy telewizję. W praktyce internauci (...) żyją z Internetem (...) Nie możemy oddzielić rozrywki czy informacji od Internetu nieustannie wykorzystywanego w celu ich zdobycia (...) Praca z Internetem wiąże się z okazjonalnym

<sup>5</sup> Platon, *Fajdros*, tłum. W. Witwicki, s. 478.

<sup>6</sup> Tamże, s. 484.

<sup>7</sup> Platon nie tylko teoretyzował. Oprócz tego, co spisywał w dialogach, przekazywał także odrębne niespisane koncepcje, H. J. Krämer, *Niepisana nauka Platona*, „Peitho. Examina Antiqua” 1 (6) 2015.

<sup>8</sup> Krytyka pisma Platona nie ma znaczenia tylko i wyłącznie historycznego. Stała się inspiracją dla całego prądu współczesnej humanistyki zajmującej się komunikacją pisemną i ustną, m.in. E. Havelock, *Muza uczy się pisać*, Warszawa 2002; W. Ong, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, Lublin 1992.

surfowaniem po stronach niezwiązanych z pracą lub wysyłaniem osobistych e-maili, co jest rezultatem rozpowszechnionej wielozadaniowości w nowym ziformatyzowanym środowisku<sup>9</sup>.

Internet stał się przedmiotem wielu oskarżeń. W dużej mierze sprowadzają się one do jednego zasadniczego zarzutu<sup>10</sup>. Człowiek korzystający z Internetu nie jest w stanie się skupić, trudno uchwycić mu jedną bardziej złożoną myśl. Staje się nieświadomie płytki, powierzchowny, przeskakujący od tematu do tematu<sup>11</sup>.

Nie wynika to tylko i wyłącznie z ułomności danej konkretnej jednostki, która nie chce się skupić nad zadaną jej pracą i ucieka od nich, poszukując w Internecie interesujących ją wrażeń. Pod wpływem nieustannego korzystania z Internetu zmienia się sposób percepcji rzeczywistości, który bardzo trudno zmienić lub porzucić.

Korzystanie z Internetu, zdaniem niektórych, zmusza w o wiele większym stopniu niż tradycyjne media do wspomnianej przez Castellsa wielozadaniowości. Człowiek piszący artykuł nieustannie przeszukuje sieć w poszukiwaniu inspiracji lub cytatów, zmuszony jest do odpowiadania na maile. Sfrustrowany ucieka do serwisów społecznościowych lub wideoklipów. Stan ten, będący u zarania funkcjonowania Internetu pewną anomalią, stał się pewnego rodzaju psychologiczną prawidłowością.

Do tak ukształtowanej umysłowości jednostek przystosowują się nadawcy różnego typu przekazów. Przekazy stają się coraz to krótsze, coraz to bardziej nacechowane emocjami, w coraz to większym stopniu odwołujące się do komunikacji audio i wideo. W szczególności przekaz wielopoziomowy odwołujący się jednocześnie do tekstu, obrazu i dźwięku najbardziej skłania do rozproszenia i dezorientacji.

Jeżeli przyjmiemy taką diagnozę za słuszną, to skutkiem takiego stanu rzeczy są poważne zaburzenia w sferze komunikacji społecznej. Niemożliwa staje się bowiem długa, rzeczowa debata nad jakimkolwiek przedmiotem.

W refleksji nad uczeniem się i nauczaniem w sieci, nie może zabraknąć zagadnienia bardziej uniwersalnego, czyli korzystania z sieci internetowej w ogóle. Nawet w sytuacji, gdy uczniowie i studenci nie korzystają z nauczania zdalnego, to jednak ciągle są użytkownikami Internetu, który pośrednio służy bardzo często do celów edukacyjnych, poszukiwania materiałów lub pisania prac zaliczeniowych. Edukacja zdalna lub jej brak zawsze są elementami świata, w którym masowo korzysta się z Internetu.

<sup>9</sup> M. Castells, *Władza komunikacji*, Warszawa 2013, s. 74–75.

<sup>10</sup> N. Carr, *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, Gliwice 2013; M. Spitzem, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk 2013.

<sup>11</sup> Niemożność skupienia się coraz częściej traktowana jest jako poważny problem cywilizacyjny. C. Newport, *Praca głęboka. Jak odnieść sukces w świecie, w którym ciągle coś nas rozprasza*, Warszawa 2018.

## Relacje społeczne w ramach edukacji *on-line*

Socjologia edukacji *on-line* znajduje się na przecięciu dwóch dobrze znanych perspektyw badawczych, po pierwsze nauk o wychowaniu i edukacji, a wśród nich dobrze znanej od dekad socjologii edukacji oraz po drugie, będącej pewną nowością socjologii Internetu<sup>12</sup>, która jest częścią obszerniejszego pola badawczego, czyli socjologii komunikacji i socjologii mediów.

Nauki pedagogiczne, a także socjologia edukacji, oprócz wielu innych zagadnień podejmują m.in. problem więzi łączącej nauczającego z uczącym się. Więzy ta, jej forma i kształt, mają w sposób oczywisty wpływ zarówno na motywację obydwojga, jak i na sam proces przekazu wiedzy.

Nie ma edukacji niewykłanej w relacje społeczne. Nawet proces samokształcenia i samowychowania, choć brak w nim podziału na nauczającego i uczącego, jest ściśle powiązany z jakimś środowiskiem społecznym, które sugeruje, jakie tematy są istotne, jeżeli chodzi o samokształcenia, podpowiada jego metody, techniki, a w końcu zachęca lub zniechęca do samokształcenia.

Socjologia mediów zajmuje się wpływem mediów na kształt i siłę relacji społecznej, które wykorzystuje daną technikę przekazu. Określona technika wpływa, poprzez swoją specyfikę oddziaływania, na to, co w danej relacji się dzieje. W sposób oczywisty więź oparta przede wszystkim na kontakcie telefonicznym przybierze inny kształt niż ta oparta na kontakcie bezpośrednim<sup>13</sup>.

Edukacja zdalna jest oczywiście zjawiskiem o wiele starszym od edukacji *on-line*. Kursy korespondencyjne połączone z przesyłaniem odpowiedniej literatury sprzężone często z odpowiednimi audycjami telewizyjnymi i radiowymi znane są bowiem od dawna. Traktowane były jednak do tej pory jako pewien substytut lub uzupełnienie edukacji bezpośredniej. Często zresztą były domeną samokształcenia, czasami tylko wzbogaconego o konsultacje ze specjalistami od danego przedmiotu.

Proces edukacji zdalnej nie posiada ekstremalnych cech komunikacji internetowej. Komunikacja internetowa w wersji ekstremalnej umożliwia bowiem komunikację, w której nadawca i odbiorca są dla siebie w pełni anonimowi<sup>14</sup>. Taki charakter mają np. różnego typu tematyczne fora internetowe, w których

<sup>12</sup> Znanyymi badaczami zajmującymi się społecznymi aspektami Internetu są m.in. B. Wellman, *The Internet in Everyday Life*, Oxford 2002; M. Castells, *Galaktyka Internetu. Refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*, Poznań 2003. W Polsce zaś D. Jemielniak, *Socjologia Internetu*, Warszawa 2019; *Wielka sieć. E-seje z socjologii Internetu*, red. J. Kurczewski, Warszawa 2006; *Spoleczna przestrzeń Internetu*, red. D. Batorski, M. Marody, A. Nowak, Warszawa 2006; numer „Studiów Socjologicznych” 2007, nr 3 poświęcony Internetowi.

<sup>13</sup> Na specyficę przekazu internetowego skupia się w swoich pracach Magdalena Szpunar, są to m.in. *Nowe-stare medium. Internet między tworzeniem nowych modeli komunikacyjnych a reprodukowaniem schematów komunikowania masowego*, Warszawa 2012; *Imperializm kulturowy Internetu*, Kraków 2017.

<sup>14</sup> Są anonimowi dla siebie. Organizator i dysponent przekazu potrafi bowiem ustalić tożsamość obydwojga.

można zidentyfikować partnera komunikacji przez pseudonim, *nick*, który on sam sobie nadaje<sup>15</sup>.

Więziom społecznym w Internecie przypisuje się pięć podstawowych cech<sup>16</sup>:

- 1) *aprzeszrenność* — partnerzy relacji nie dzielą wspólnej przestrzeni; relacje interpersonalne nie są uwarunkowane bliskością w przestrzeni, choć oczywiście informacja o tym, że ktoś mieszka w pobliżu, może zachęcać do nawiązywania z nim kontaktu internetowego;
- 2) *asynchroniczność* — partnerzy relacji nie dzielą wspólnego czasu; komunikowanie w Internecie nie musi odbywać się w czasie rzeczywistym; może przyjmować formę typu telefonicznego, obydwaj komunikujący się ze sobą, nie muszą w tym samym czasie korzystać z urządzeń komunikacyjnych, nie muszą być dla siebie obecni;
- 3) *acielesność* — partnerzy relacji nie odbierają komunikatów pozawerbalnych w ogóle, lub dzieje się to w ograniczonym zakresie; kontakty interpersonalne w Internecie są zawężone w dużym stopniu do przekazu czysto symbolicznego; w przekazie wideo pojawia się mimika twarzy, w przekazie audio artykulacja i intonacja głosu; w przekazie tekstowym są to emotikony, figury retoryczne w tekście itd.; przekaz pozawerbalny, emocjonalny jest znacznie ograniczony;
- 4) *astygmatyczność* — partnerzy relacji nie są w stanie samodzielnie określić tożsamości społecznej drugiego partnera bez jej udziału lub są w stanie uczynić to w bardzo ograniczonym zakresie; brak fizycznego kontaktu z drugą osobą uniemożliwia lub utrudnia opierającą się na wyglądzie, stroju, sposobie zachowania itp. kategoryzację społeczną związaną z wiekiem, płcią, klasą społeczną itd.;
- 5) *anonimowość* — partnerzy relacji mogą przedstawiać się sobie w dowolny sposób zgodnie ze swoimi upodobaniami, wbrew przyzwyczajeniom środowiska, a często niezgodnie ze stanem faktycznym.

Proces edukacji *on-line* funkcjonuje z reguły w określonych ramach instytucjonalnych, które umożliwiają wzajemną identyfikację partnerów komunikacji związanej z tego typu nauczaniem. Anonimowość występuje więc w mało znaczącym stopniu. Podobnie jest w przypadku *acielesności* i *astygmatyczności*. Partnerzy mają z reguły spotkać się we wspólnej przestrzeni *off-line*. Pozostałe jednak cechy komunikacji internetowej występują w pełni, w ramach edukacji *on-line*.

Poniżej wymienione zostały podstawowe problemy, którymi będziemy się zajmować, związane z Internetem jako podstawowym medium przekazu edukacyjnego. Będą one dotyczyć dwóch podstawowych aspektów komunikacji:

---

<sup>15</sup> Już w tym momencie widać dużą różnicę między komunikacją przedinternetową a internetową. Dla tej pierwszej anonim był często czymś niezwykle kontrowersyjnym i dyskusyjnym.

<sup>16</sup> Na podstawie M. Szpunar, *Spoleczności wirtualne jako społeczności — próba ujęcia socjologicznego*, w: M. Radochoński, B. Przywara (red.) *Jednostka, grupa, cybersieć: psychologiczne, społeczno-kulturowe i edukacyjne aspekty społeczeństwa informacyjnego*, Rzeszów 2004.

- 1) informacyjnego — dotyczy skutecznego, zrozumiałego przekazu określonych wiadomości, wiedzy;
- 2) perswazyjnego — dotyczy uznania tych wiadomości i wiedzy przez odbiorcę za wiarygodny.

Po pierwsze, warto się zastanowić nad tym, czy rzeczywiście obydwie formy przekazu, bezpośrednia i internetowa, oddają dokładnie to samo, jeżeli chodzi o ten sam przedmiot i temat nauczania.

Po drugie, poddamy rozważaniom kwestią wiarygodności tego przekazu. Nie wystarczy bowiem, że dojdzie do efektywnej i zrozumiałej dla odbiorcy formy przekazu. Konieczne jest, ażeby uczący się uznał ten przekaz za wiarygodny, sensowny i godny odbioru.

Jeżeli chodzi o aspekt informacyjny przekazu edukacyjnego, to warto zauważyć, iż podstawową różnicą między edukacją zdalną a bezpośrednią jest to, że edukacja bezpośrednia umożliwia obserwację uczących się przez nauczającego, a także obserwację nauczającego i innych uczących się przez uczącego się. W edukacji zdalnej albo nie ma możliwości tej obserwacji, albo jest ona w znacznym stopniu ograniczona, jak np. w edukacji w czasie rzeczywistym, gdy widzimy na ekranie wizerunki twarzy.

Odpowiedź na to, na ile ta możliwość obserwacji ma wpływ na jakość edukacji, jest odpowiedzią na pytanie o różnicę między obydwoimi typami edukacji, bezpośrednią i zdalną. Trzeba od razu zaznaczyć, że możliwość obserwacji nie musi zawsze pozytywnie wpływać na jakość przekazu wiedzy i umiejętności. W pewnych okolicznościach może mieć charakter rozpraszający, uniemożliwiający skupienie się treści nauczania.

Natomiast swobodne obserwowanie przekazu wiedzy przez nauczyciela i przyswajania jej przez kolegów, sprzyjać może bardziej efektywnemu opanowaniu wiedzy przez konkretnego ucznia.

Brak jednak fizycznej obecności innych uczniów i nauczyciela to jednak nie tylko sprawa samej edukacji. Fizyczna obecność jednostki i grupy wyznacza jej status w grupie. Sama jej obecność siłą rzeczy zmusza daną społeczność do uznania jej statusu, choćby w jakimś ograniczonym stopniu.

Obecność wirtualna, jak na razie, nie daje takiego komfortu społecznego. Wielu uczestników telezajęć ma poczucie bycia niezauważonymi. Dla jednych jest to atrakcyjne, ale dla ich postępów edukacyjnych bardzo niekorzystne. Dla drugich jest na tyle nie do zniesienia, że powoduje swoistą nadaktywność w sieci.

Przejawem tej zależności jest często opisywane zjawisko FOMO (*fear of missing out* — lęk przed odłączeniem)<sup>17</sup>. FOMO związane jest z lękiem przed pominięciem jakiejś informacji dostępnej w serwisach społecznościowych lub w ramach innych form komunikacji internetowej. Nie wchodząc w szczegóły, należałoby zapytać, skąd ten lęk? Być może stąd, że osoba nieposiadająca jakiejś informacji boi się odrzucenia przez innych, niezauważenia, bycia na marginesie.

<sup>17</sup> FOMO. *Polacy a lęk przed odłączeniem — raport z badań*, A. Jupowicz-Ginalska, J. Jasiewicz, M. Kisilowska, T. Baran, A. Wysocki (red.), Warszawa 2018.

Gdyby tego typu zależność występowała, a wiele na to wskazuje, że tak jest, to byłoby to dużym utrudnieniem dla edukacji *on-line*, gdyż wiele czasu, w porównaniu z edukacją bezpośrednią, nauczający musiałby poświęcać na integrację nauczonej grupy.

Edukacja to jednak nie tylko wyizolowany proces dydaktyczny lepiej lub gorzej przeprowadzany przez konkretną osobę. Oddziaływanie szkoły jest o wiele szersze. W szkole na konkretną jednostkę oddziałują koledzy, nauczyciele oraz inne osoby pracujące w szkole. Jest to jedno z największych i najistotniejszych źródeł formujących uczniów i wychowanków. Chodzi o wszelkie oddziaływania wychowawcze i edukacyjne nieujęte w formalnym programie szkoły. Uczeń może czasami o wiele więcej dowiedzieć się od swoich kolegów, na temat określonej dziedziny lub sfery życia niż w ramach zaplanowanych zajęć<sup>18</sup>. W dużej mierze można go utożsamić z tym, co zostało opisane wyżej.

W instytucji zdominowanej przez nauczanie zdalne ten typ doświadczenia ulega zdecydowanemu ograniczeniu. Nauczyciele i uczniowie stają się przemawiającymi twarzami na ekranie. Mówiąca twarz na ekranie oddziałuje znacznie słabiej niż człowiek napotkany w przestrzeni fizycznej, choć oczywiście i tutaj pewne możliwości oddziaływania istnieją. Doświadczenie społeczne uzyskiwane dzięki procesowi edukacji zdalnej wydaje się wielokrotnie uboższe niż to, które jest dostępne w ramach edukacji bezpośredniej. Oczywiście, wiele oddziaływań społecznych szkoły może mieć charakter patologiczny i dewiacyjny.

Szkoła to także miejsce zawierania znajomości i relacji interpersonalnych, które niejednokrotnie mogą trwać całe życie. W sytuacji wprowadzania nauczania *on-line* jako dominującego narzędzia edukacji powstaje pytanie, gdzie będą nawiązywane tego typu znajomości. Oczywiście Internet może być ich źródłem, ale pytanie, na ile znajomość internetowa ma szansę stać się trwałą relacją interpersonalną.

Edukacja *on-line* ma także wpływ pośredni na jakość procesu uczenia się. Wymusza ona zarówno odpowiednie miejsce nauczania, jak i uczenia się. W obydwu przypadkach miejscem tym w przeważającej części przypadków jest dom. Specyfika techniczna medium, jakim jest Internet, umożliwia oczywiście nauczanie i uczenie się w przestrzeni publicznej, miejscach takich jak kawiarnia czy biblioteka. Trzeba wziąć jednak pod uwagę, iż zdecydowana większość uczących się i nauczających będzie brała pod uwagę przede wszystkim miejsce zamieszkania, w którym uczący się i nauczający sprawują o wiele większą kontrolę niż w innych miejscach.

Konsekwencją upowszechniania się zarówno edukacji *on-line*, jak i pracy *on-line* musi być powolne zanikanie przestrzeni, jakim jest miejsce pracy lub miejsce nauki. W sensie ekonomicznym jest to oczywiście duży zysk. Nakłady

---

<sup>18</sup> W pedagogice anglosaskiej było modne kiedyś pojęcie „ukrytego programu nauczania” (*hidden curriculum*). W pewnej mierze można go utożsamić z tym, co zostało opisane w niniejszym tekście. W tym ujęciu najczęściej tego typu wpływy traktowano negatywnie lub podejrzliwie, np. R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.

związane z utrzymywaniem budynków znacznie się zmniejszają, a zaoszczędzone w ten sposób środki można przeznaczyć na coś innego.

W sensie psychologicznym jest to oczywiście zmiana, do której trudno się będzie przystosować. Miejsca pracy i miejsca nauki gwarantowały przestrzeń, w której należało się koncentrować zarówno na nauczaniu, jak i uczeniu się. Gwarancją było wydzielenie odpowiedniej przestrzeni, jaką jest szkoła lub uczelnia, które dla jednych są miejscami nauki, a dla innych miejscami pracy.

W pracy zdalnej zarówno uczący się, jak i nauczający będą musieli w swoich domach wydzielić odpowiednie miejsca do nauki i nauczania, w których procesy te będą mogły odbywać się w sposób niezakłócany przez innych. Wielkość mieszkań i liczba współmieszkańców mogą tu być zdecydowanymi ograniczeniami.

Drugim aspektem procesu komunikacji jest aspekt perswazyjny. Jedną z podstaw procesu komunikacji społecznej jest zaufanie. Odbiorca komunikatu musi być przekonany, że przekazywany mu komunikat jest wiarygodny<sup>19</sup>. Nie oznacza to tylko tego, że jest zgodny z prawdą. Odbiorca musi być przekonany, że jest to wiedza mu potrzebna, a przekaz, przy odpowiednim zaangażowaniu, powinien być dla niego zrozumiały.

Najpełniejsza forma wiarygodności jest wtedy, gdy odbiorca sam potrafi sprawdzić, czy przekazywany mu komunikat jest prawdziwy — może zobaczyć, jaka jest ta rzeczywistość, zapoznać się ze źródłami, przeprowadzić odpowiednie rozumowanie itd.

Najczęściej jednak nie jest to możliwe. Takie też jest podstawowe założenie instytucji, jaką jest szkoła. Odbiorcy — uczeń i student — nie mają czasu na sprawdzanie wiadomości, nie posiadają też odpowiednich kompetencji. Dlatego też najczęściej problem wiarygodności komunikatu sprowadza się do problemu wiarygodności nadawcy komunikatu. Ażeby komunikacja była sprawna, musi wystąpić pewne zaufanie do nadawców komunikatów.

Skąd bierze się przekonanie o wiarygodności nadawcy? Z dwóch podstawowych źródeł. Jednym z nich jest osobiste doświadczenie odbiorcy, drugim zaś — stosunek otoczenia społecznego odbiorcy do określonego nadawcy.

Osobiste doświadczenie odbiorcy to po prostu cały szereg umiejscowionych w pamięci komunikatów odebranych od konkretnego odbiorcy. W grę wchodzi tutaj przede wszystkim konsekwencje uznania za prawdziwe takich, a nie innych komunikatów. Osobiste doświadczenie odbiorcy to jednak także coś więcej,

---

<sup>19</sup> Są trzy źródła tej problematyki. Pierwszym źródłem jest antyczna retoryka. Arystoteles w *Retoryce* wyróżnił trzy aspekty przekazu retorycznego: 1) Logos — argumentacja racjonalna; 2) Pathos — oddziaływania na emocje odbiorców; 3) Ethos — wiarygodność mówcy. Tradycje antycznej retoryki kontynuuje w odniesieniu do Internetu retoryka cyfrowa — D. A. Eyman, *Digital Rhetoric: Theory, Method, Practice*, Michigan 2015. Drugim źródłem są socjologiczne koncepcje zaufania — P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007; B. Misztal, *Trust in Modern Societies. The Search for the Bases of Social Order*, Cambridge 1996. Trzecim źródłem jest psychologia społeczna, w ramach której poruszany jest problem wiarygodności źródła (*source credibility*) zapoczątkowany przez badania C. I. Hovlanda i W. Weissa.

to obserwacja samego nadawcy dotycząca wszystkich jego cech. Im bardziej rezultaty tej obserwacji są oceniane pozytywnie przez odbiorcę, tym jego ocena wiarygodności nadawcy jest bardziej korzystna.

Drugim istotnym źródłem jest stosunek otoczenia społecznego odbiorcy do nadawcy. Im bardziej inni będą cenili nadawcę i uznawali go za wiarygodne źródło informacji, tym bardziej dany odbiorca będzie skłaniał się do pozytywnej oceny. Działają tu prawidłowości związane z naśladownictwem społecznym i konformizmem. Ufamy tym, którzy są obdarzani zaufaniem przez innych.

Zarówno w pierwszym, jak i drugim przypadku, czyli w przypadku osobistego doświadczenia odbiorcy i stosunku społecznego otoczenia do nadawcy, niezwykle istotna jest możliwość obserwacji odbiorcy. Reasumując, im bardziej jest on dostępny obserwacji ze strony nadawcy, tym bardziej ma on możliwość uzyskania wysokiej oceny własnej wiarygodności.

Nadawca niezwiązany z konkretnym środowiskiem, nieznany temu środowisku, niedostępny, jeżeli chodzi o poznanianie go, będzie miał nikłe szanse uzyskania wiarygodności.

Stała fizyczna obecność szkoły i nauczycieli zarówno w życiu uczniów, jak i ich rodziców, zdecydowanie podwyższa wiarygodność tej instytucji i konkretnego systemu szkolnego w ogóle.

Jest to oczywiście ściśle związane z problemem komunikacji pośredniej, czyli technicznymi mediami komunikacji. Nadawca z reguły jest znany odbiorcom tylko z powodu treści przekazywanych dzięki mediom, za pomocą których inicjuje on proces komunikacji. Zasadniczo w niewielkim stopniu jest on dostępny obserwacji odbiorców. Programy, w których sam się prezentuje, pozostają pod jego kontrolą i nastawione są na wywarcie zamierzonego wrażenia<sup>20</sup>. W sytuacji gdy proces nauczania opiera się przede wszystkim na przekazie internetowym, mamy do czynienia z kryzysem wiarygodności odbioru, a to znajdzie odzwierciedlenie w obniżeniu poziomu edukacji<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Według niektórych badaczy, przede wszystkim, jeżeli chodzi o Internet, możemy mieć do czynienia z efektem zupełnie odwrotnym. Właśnie Internet może podwyższać wiarygodność przekazu. Tak np. dzieje się wedle koncepcji komunikacji hiperpersonalnej [J. B. Walther, *Computer-Mediated Communication: Impersonal, Interpersonal, and Hyperpersonal Interaction*, „Communication Research” 23 (1), 1996]. Nadawca internetowy lepiej kontroluje swój przekaz, a cechy drugorzędne, takie jak wygląd, nie wpływają na jego ocenę. Problem polega jednak na tym, iż odbiorca w pełni zdaje sobie z tego sprawę i może podejrzewać nadawcę o nieautentyczność przekazu.

<sup>21</sup> Nie sposób pominąć kwestii jakości wiedzy przekazywanej w Internecie. Internet oskarża się o niszczenie wiarygodności ekspertów spowodowanej łatwym dostępem do sieci dla wszystkich tych, którzy przekazują różnego typu opinie niezgodne z intelektualnym *mainstreamem* danego społeczeństwa (A. Keen, *Kult amatora. Jak Internet niszczy kulturę*, Warszawa 2007). Kult amatora podważa oczywiście wiarygodność każdego nauczyciela, przy czym w większym stopniu może to dotyczyć nauczyciela *on-line*.

## Epidemia jako społeczny kontekst edukacji *on-line*

Przede wszystkim wszechobecne jest dziś pytanie, jaka będzie nasza rzeczywistość po epidemii? Ale też, co będzie się działo z Internetem?, co z edukacją *on-line*?

Obecnie prowadzi się wiele różnorodnych badań dotyczących różnych aspektów życia w stanie pandemii, w tym wzmożonej intensywności zarówno pracy zawodowej, jak i edukacji *on-line*. Wyniki tych badań będą z pewnością interesujące. Masowy charakter epidemii zapewni możliwość porównawczych analiz dotyczących wielu dziedzin ludzkiego życia, w tym także sfer pracy i edukacji zdalnej. Wyniki te mogą przesądzić o wielu przyszłych rozwiązaniach w obydwu tych dziedzinach.

Na ile badania te będą w pełni wiarygodne? Trzeba pamiętać o tym, że badania te są prowadzone w sytuacji nadzwyczajnej. Epidemia jest rodzajem katastrofy, a każda katastrofa jest stanem braku stabilności i panującej niepewności. Jest dynamiczna, gdyż w określonym momencie jej zasięg albo rozszerza się, albo wygasa, a przewidywania jej zmienności są z reguły obarczone dużym błędem<sup>22</sup>. Sytuacja nadzwyczajna, jaką jest pandemia, powoduje że stosunek do Internetu i edukacji *on-line* w jej trakcie, także ma charakter nadzwyczajny.

Niepewność związana z epidemią ma charakter:

- 1) ściśle fizyczny, po prostu można zachorować albo nie, dotyczy to też osób w najbliższym otoczeniu;
- 2) społeczno-prawny — w każdej chwili mogą być wprowadzone lub zniesione obostrzenia związane z pandemią; niepewność budzi także poziom przestrzegania i respektowania wprowadzonych przepisów;
- 3) informacyjny — w przestrzeni komunikacyjnej pojawia się wiele wzajemnie ze sobą sprzecznych przekazów; gdy jedni twierdzą, że pandemii tak naprawdę nie ma, natomiast jest to fakt wyłącznie medialny, inni zaś przekonują, że ukrywa się prawdę o pandemii, która ma o wiele większy zakres, niż podają to oficjalne władze; niepewność informacyjna powoduje, że nie wiadomo komu zaufać i jaką wizję przyszłości uznać za najbardziej prawdopodobną; wszelkie formy cenzury i kontroli informacji jeszcze bardziej pogarszają i tak niezwykle niski poziom zaufania.

Rozważania wokół sytuacji katastrofy i walki z jej skutkami skupiają się m.in. na dwóch zasadniczych zagadnieniach. Pierwszym jest podatność<sup>23</sup> (*vulnerability*) na wpływy stanów katastroficznych. Drugim, przeciwnym mu

<sup>22</sup> Socjologia katastrof zajmująca się społecznymi aspektami katastrofy rozwija się przede wszystkim w Niemczech (np. L. Clausen, W. R. Dombrowsky: *Einführung in die Soziologie der Katastrophen*, Bonn 1983). W Polsce posiadamy tylko analizy poszczególnych katastrof, m.in. K. Frysztacki, K. i T. Słodra-Gwiżdż, *Naturalna katastrofa i społeczne reakcje: studia nad przebiegiem i następstwami powodzi na Opolszczyźnie w 1997 roku*, Opole 1999. Trudności z przewidywaniem przebiegu epidemii dobrze pokazuje A. Kucharski, w: *Prawa epidemii. Skąd się epidemie biorą i dlaczego wybuchają*, Warszawa 2020.

<sup>23</sup> Niektórzy używają w tym kontekście pojęcia wrażliwości, a jeszcze inni mówią o słabych punktach. Wstępem do problematyki podatności może być artykuł — D. Rucińska,

w pewnym sensie zagadnieniem, jest rezyliencja<sup>24</sup> (*resilience*). W pierwszym przypadku szukamy czynników potęgujących skutki katastrofy, w drugim je minimalizujących.

I oto stajemy przed problemem zasadniczym, na ile konieczność zwielokrotnionej komunikacji internetowej stała się czynnikiem potęgującym skutki epidemii, a na ile, przeciwnie, uodporniła społeczeństwa. Nie ma zapewne jednoznacznej odpowiedzi, gdyż potwierdzenie będzie można znaleźć zarówno na jedno, jak i drugie zagadnienie, w zależności od tego, jakiego aspektu życia społecznego będą dotyczyły.

Sytuacja epidemii najprawdopodobniej spowoduje to, że korzystanie z Internetu będzie przez dłuższy czas bardziej nacechowane emocjonalnie w porównaniu z okresem przed pandemią. Dla jednych będzie możliwością zachowania komunikacji, znakiem wspólnoty i nadziei, dla drugich wręcz przeciwnie — znakiem izolacji, odcięcia i osamotnienia. Można przypuszczać, że większość badań nad edukacją zdalną i cały dyskurs związany z tą problematyką będzie w jakimś stopniu obciążony tymi ambiwalentnymi emocjami.

Nie jest wykluczone, że pojawi się jakaś zupełnie nowa jakość. Do tej pory traktowaliśmy komunikację i edukację internetową jako coś mniej więcej znanego. Sporny wydaje się w tym ujęciu tylko zasięg różnych segmentów tego zjawiska, rozmiary ilościowe i czas występowania. Czy jednak takie podejście jest realistyczne? Czy w obecnej sytuacji, używając tytułu znanej książki, nie kryje się gdzieś „czarny łabędź”, który lada moment ukaże się wszystkim na społecznym firmamencie? Nassim Nicholas Taleb, autor bestsellerowego *Czarnego łabędzia*<sup>25</sup>, za owe „czarne łabędzie” uznawał nie tylko niecodzienne zjawiska przyrodnicze, ale także innowacje, w tym, co warto podkreślić, rozwój Internetu.

Specyfika epidemii w jej aspekcie społecznym sprawia, że pojawienie się „czarnego łabędzia” wydaje się prawdopodobne. Epidemia jest zjawiskiem, w aspekcie socjologicznym, niezwykle interesującym. Po pierwsze, wymusza ona znaczące ograniczenie wszelkich kontaktów społecznych i interpersonalnych. Po drugie, skłania jednak do znacznie bardziej intensywnego monitorowania otoczenia społecznego. Chcąc zachować zdrowie, musimy o wiele uważniej obserwować zachowania innych, dowiadywać się o stanie zaawansowania epidemii itd.

Niewątpliwie mamy do czynienia z pewną sprzecznością. Zawężeniu kontaktów fizycznych towarzyszy wzmożona czujność, jeżeli chodzi o obserwację środowiska społecznego. Sprzeczność ta może mieć, w określonych

---

*Podatność społeczna na zagrożenia naturalne jako element ryzyka*, „Prace i Studia Geograficzne” 55, 2014.

<sup>24</sup> Niektórzy używają po prostu pojęcia „odporność”, inni zaś „elastyczność”. Wstępem do problematyki rezyliencji może być artykuł — C. Czech-Włodarczyk, *Potencjał społeczny i pedagogiczny koncepcji social resilience w erze neoliberalnej*, „Forum Pedagogiczne” 1, 2018.

<sup>25</sup> N. N. Taleb, *Czarny łabędź*, Warszawa 2015.

warunkach, charakter twórczy. Może sprzyjać rozwojowi nowych form komunikacji i kooperacji<sup>26</sup>, które zostaną przeniesione na strefę edukacji.

Po trzecie, oddalmy się od tego, co obarczone jest mniejszą lub większą niepewnością i spójrzmy na to, co wydaje się mniej więcej pewne. Pojawienie się kilku fenomenów społecznych wydaje się oczywiste.

Jeżeli chodzi o przyszłość edukacji *on-line*, to z socjologicznego punktu widzenia będzie można zaobserwować dwa podstawowe, i pewnej mierze sprzeczne w swoim oddziaływaniu, procesy społeczne. Edukacja zdalna i praca zdalna staną się w przyszłości, w okresie po epidemii, w o wiele większym stopniu elementami naszej aktywności edukacyjnej i profesjonalnej. Zmiany te dotyczyć będą także innych sfer rozrywki, kontaktów interpersonalnych, duchowości itd. Będziemy bardziej społeczeństwem *on-line* niż przed epidemią zarówno z pozytywnymi, jak i negatywnymi skutkami tego procesu.

Najprawdopodobniej towarzyszyć temu będzie zmierzch swoistego kultu Internetu oraz innych technologii komunikacyjnych i informacyjnych. W coraz większym stopniu będą one traktowane jako uciążliwość niż dobrodziejstwo cywilizacyjne. Propozycje nowych technologii będą traktowane bardziej sceptycznie. Pojawi się natomiast swoisty kult spotkań, bezpośrednich kontaktów międzyludzkich, w których swobodnie będzie można przekazywać myśli i uczucia.

Na skalę tych procesów wpływać będą odziedziczone po pandemii nastawienia emocjonalne wobec Internetu w ogóle i edukacji *on-line* w szczególności.

Inny problem, którego przewidywanie pojawienia się jest pozbawione większego ryzyka, to uzależnienie od Internetu. Jeżeli uznamy, że uzależnienie to jest zjawiskiem masowym i groźnym w swoich następstwach, trzeba uznać, iż praca zdalna nie sprzyja, z samej swojej natury, wychodzeniu z tego uzależnienia.

Epidemia, co warto zaznaczyć, jest wydarzeniem formującym dla pokolenia osób mających dziś mniej więcej 16–25 lat<sup>27</sup>. Formującym, czyli współdzielonym z rówieśnikami, pierwszym istotnym wydarzeniem natury społecznej, które

---

<sup>26</sup> R. Dunbar, *Pchły, plotki i ewolucja. Dlaczego człowiek zaczął mówić?*, Warszawa 2009. Z książki tej dowiadujemy się np. że inne gatunki, spośród tych najbardziej zbliżonych do człowieka, utrzymują, wedle autora, integrację społeczną stada dzięki zachowaniom fizycznym. Tylko człowiek integruje się symbolicznie za pomocą języka. Być może właśnie epidemia, ograniczająca kontakt fizyczny, sprzyjała rozwojowi symbolizmu. A jeżeli już raz coś takiego się wydarzyło, to dlaczego i w innych okresach epidemie nie mogłyby powodować przełomów komunikacyjnych — „czarnych łabędzi”. Według wielu socjologów działania symboliczne i społeczne są ściśle ze sobą powiązane (np. E. Hałas, *Symbole i społeczeństwo. Szkice z socjologii interpretacyjnej*, Warszawa 2007). Duża zmiana w sferze społecznej (np. długotrwały *lock down*) musi znaleźć odzwierciedlenie w sferze symbolicznej.

<sup>27</sup> Czasami mówi się także o doświadczeniu pokoleniowym lub pokoleniu pokoleniowym. Na ten temat — K. Mannheim, *Problem pokoleń*, w: *Pokolenia albo porządkowanie historii*, red. H. Orłowski, Poznań, 2015; J. Garewicz, *Pokolenie jako kategoria socjofilozoficzna*, „Studia Socjologiczne” 1983, nr 1, s. 77.

kształtuje świadomość pokolenia. Trudno jak na razie odnaleźć inne zjawisko, które miałyby większy wpływ na świadomość i tożsamość młodych ludzi.

Wraz z wydarzeniem epidemii ukształtuje się być może w świadomości danego pokolenia odmienny stosunek do Internetu, do pracy zdalnej i edukacji zdalnej, a także do komunikacji bezpośredniej i życia społecznego w ogóle. Zasadniczo to właśnie ukształtowanie świadomości młodego pokolenia będzie najistotniejszym skutkiem edukacyjnym obecnego czasu epidemii.

M. Strzelec  
WSKiP w Warszawie

## Rozwój mediów a kształcenie zdalne

### Edukacja na odległość a media tradycyjne

Edukacja jest nierozzerwalnie związana z procesem komunikacji. Kiedy mówi się o rozwoju mediów, warto rozważyć niektóre problemy: co jest medium, a co nim nie jest. Najszerze definicje określają media jako środki przekazu<sup>1</sup>. W tym znaczeniu można za media uznać np. paleolityczne rysunki naskalne, takie jak koń z jaskini Montastruc czy raniony bizon z jaskini w Niaux. Trzeba jednak zauważyć, że aby można było mówić o przekazie i środkach przekazu, musi wystąpić nadawca komunikatu. Nie mamy pewności, czy owe dzieła z odległych czasów miały być komunikatami dla innych. Mogły być sposobem wyrażania siebie, realizowaniem własnych potrzeb estetycznych, mogły również być wykonane ze względów religijnych lub niezwiązanych z komunikowaniem się z innymi ludźmi.

Niewątpliwie pierwszym wynalazkiem człowieka, który służył komunikacji, było pismo wynalezione ok. 5 tysięcy lat temu<sup>2</sup>. Jest wiele dowodów, iż już w starożytności tworzono dokumenty i napisy (np. na glinianych tabliczkach), które były komunikatami niekiedy przeznaczonymi dla bardzo niewielkiej grupy osób, ale często również takie, które miały służyć kolejnym pokoleniom, np. egipskie świątynie i posiadały swój wymiar edukacyjny.

Rozpatrując problem edukacji na odległość (ang. *distance learning*), warto zauważyć, że jej historia liczy ponad 300 lat. Prekursorami byli Amerykanie (do tej pory liderzy tego typu edukacji) — w roku 1700 w Stanach Zjednoczonych pojawiło się pierwsze ogłoszenie prasowe z ofertą kursu korespondencyjnego, który polegał na przesyłaniu pocztą między studentami a wykładowcami materiałów szkoleniowych, ćwiczeń i zadań. W Polsce nauczanie na odległość zainicjował ponad 200 lat temu Uniwersytet Jagielloński. W 1776 roku podjęto tam próby prowadzenia wykładów dla osób spoza uczelni, stosując metody nauczania korespondencyjnego dla rzemieślników.

---

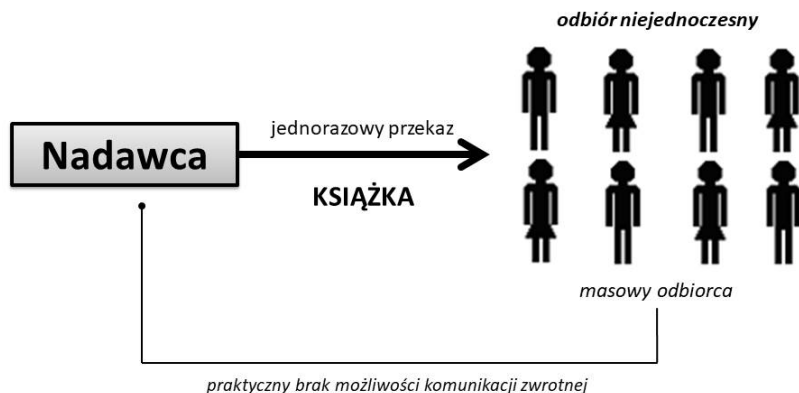
<sup>1</sup> M. McLuhan, *Zrozumieć media*, Warszawa 2004.

<sup>2</sup> T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe*, Warszawa 2004, s. 16.

Zapoczątkowane w XVIII wieku kursy korespondencyjne rozwijały się dynamicznie również w Europie. Na początku XIX wieku oferowano różne kursy językowe oraz kursy stenografii na odległość. W 1837 roku angielski fotograf i wynalazca stenografii, określany mianem prekursora edukacji na odległość, Isaac Pitman rozpoczął nauczanie korespondencyjne w Bath (Anglia). Studenci przepisywali metodą stenografii fragmenty Biblii i przesyłali je pocztą do oceny. W 1873 roku w Bostonie, Anna Eliot Ticknot założyła the Society to Encourage Study at Home (Towarzystwo do Popierania Nauki w Domu) i stworzyła metodę nauczania polegającą nie tylko na ocenianiu studentów, ale i wymianie korespondencyjnej między kursantami. W Towarzystwie nauczano 24 przedmiotów z 6 działów (Historia, Nauka, Sztuka, Literatura, Francuski i Niemiecki). Każdy kurs trwał miesiąc, a dodatkowo do każdego z nich dodawane były listy lektur oraz testy sprawdzające. W trakcie 24-letniej historii tej organizacji, w kursach uczestniczyło ponad 10 000 studentów. Wszystkie kursy były oparte na druku słowa i obrazu.

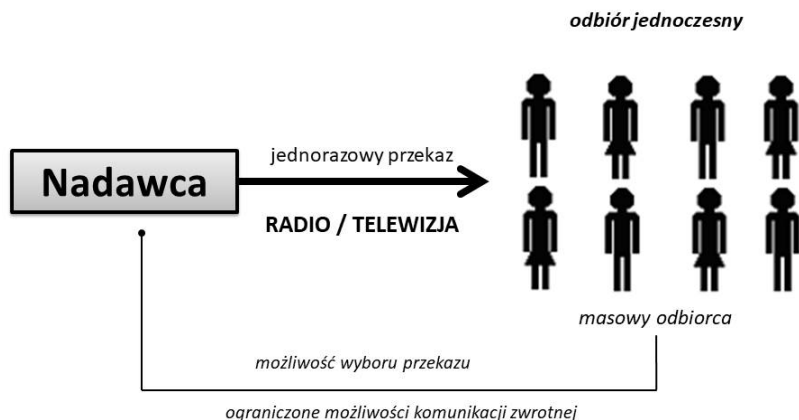
Również w Polsce w XIX wieku podejmowano próby nauczania na odległość. W 1886 roku został utworzony w stolicy Uniwersytet Latający, który 20 lat później (w czasie rewolucji 1905–1907) został zalegalizowany i przyjął nazwę Towarzystwo Kursów Naukowych. Na przełomie XIX i XX wieku powstało wiele towarzystw zajmujących się edukacją otwartą, na przykład Towarzystwo Kursów Akademickich dla Kobiet lub Powszechny Wykłady Uniwersyteckie.

Należy podkreślić, że działania te były w znacznym stopniu oparte na wynalazku druku oraz medium, jakim jest książka. Przekaz, za jaki uważamy książkę, jest niejednoczesny oraz brak możliwości komunikacji zwrotnej czyni proces komunikowania się mocno zubożonym w porównaniu do mediów współczesnych.



Rycina 1. Książka jako medium masowe

Źródło: M. Strzelec, J. J. Czarkowski, *Development of distance education in the context of mass media transformation*, „International Journal of New Economics and Social Sciences” 2019, t. 9.



Rycina 2. Radio i telewizja jako medium masowe

Źródło: M. Strzelec, J. J. Czarkowski, dz. cyt.

Ważny elementem, na który warto zwrócić uwagę przy tym medium, jest możliwość jego indywidualnego wykorzystania<sup>3</sup>. Warto dodać, że książka jest medium szczególnym nie tylko ze względu na swoje pierwszeństwo, ale również fakt, że jest bardzo trwała. Do dziś czyta się książki wydane nawet przed 100 laty, natomiast rzadko się zdarza, by oglądano programy telewizyjne stworzone 10 lat temu.

Ważnym przełomem w komunikacji było wprowadzenie radia edukacyjnego, które było oparte na nowej formie przekazu medialnego, w którym kanałem percepcji był słuch, a komunikat przybrał formę dźwięku. Początki radia w edukacji sięgają lat 20. XX wieku. Wtedy właśnie rozpoczęło działalność „radio edukacyjne”, od lat 30. XX wieku powszechnie wykorzystywane na słabo zaludnionych obszarach Australii. W latach 70. ponownie powróciło zainteresowanie radiem jako środkiem przekazu treści dydaktycznych. Udoskonalono wówczas metody edukacji i jakość przekazu poprzez to medium, a wykorzystywano głównie do kształcenia mieszkańców z obszarów wiejskich.

Kolejnym etapem rozwoju edukacji na odległość jest powstanie telewizji. W początkowej fazie telewizję traktowano jak ciekawostkę. „New York Times” pisał: „Problemem telewizji jest to, że ludzie muszą siedzieć przed odbiornikiem z oczami wlepionymi w ekran. Przeciętna amerykańska rodzina nie ma na to czasu. Dlatego telewizja nigdy nie będzie poważną konkurencją dla radia”<sup>4</sup>. Umasowienie telewizji przypada na lata 50. XX wieku. Pozwoliło to na odbieranie tego samego przekazu ogromnej rzeszy odbiorców. Proces komunikacji zwrotnej jest tu znikomy, chociaż dzięki najnowszym technologiom telewizja stopniowo przezwycięża ten problem.

<sup>3</sup> D. McQuail, *Mass Communication Theory. An Introduction*, Sage, London 1994.

<sup>4</sup> T. Godzic, *Telewizja i jej gatunki — po wielkim bracie*, Kraków 2002, s. 9.

Obecnie trwa cyfryzacja telewizji, która zdaniem badaczy i znawców problemu „...stanowi przełom porównywalny, a nawet przewyższający wprowadzenie telewizji kolorowej, gdyż stwarza możliwość realizacji nowych usług multimedialnych, takich jak telewizja interaktywna...”<sup>5</sup>. Telewizja coraz częściej wykorzystuje w tym zakresie również środki charakterystyczne dla innych mediów, między innymi radia czy prasy.

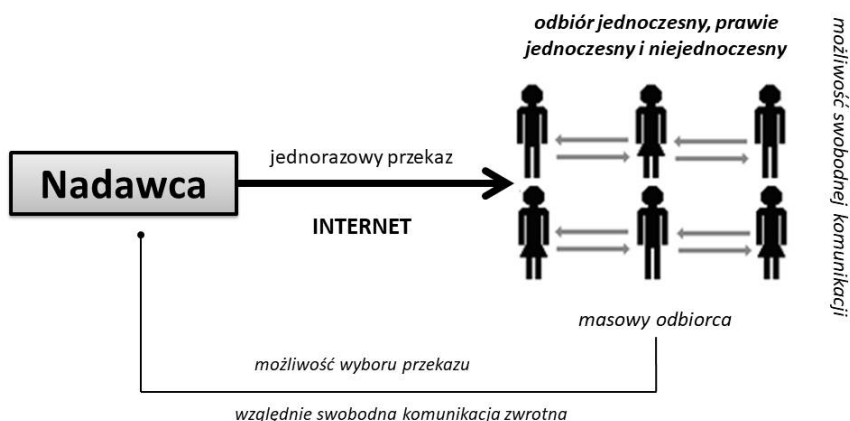
Po raz pierwszy wykorzystano telewizję w edukacji w 1945 roku z inicjatywą Uniwersytetu Stanu Iowa. Owa pierwsza telewizja edukacyjna w roku 1948, w USA, miała już pięć ośrodków zajmujących się kształceniem za pomocą przekazu telewizyjnego. Jej popularność stale rosła, a w 1952 roku Rada Telewizji Edukacyjnej (*the Joint Council on Educational Television*) wpłynęła na Rządową Komisję ds. Komunikacji, aby ta wydzieliła jedno pasmo telewizyjne do celów edukacyjnych. Od tego czasu powstało wiele stacji edukacyjnych, a sale lekcyjne wyposażano w odbiorniki telewizyjne. W Polsce od roku 1965 działało tak zwane Telewizyjne Technikum Rolnicze, w latach 1966–1971 funkcjonowała Politechnika Telewizyjna, oferująca program przygotowawczy dla kandydatów na wyższe uczelnie i materiały pomocnicze dla studentów. Wciąż rosnące zapotrzebowanie spowodowało w latach 70. uruchomienie Nauczycielskiego Uniwersytetu Radiowo-Telewizyjnego (NURT), który ukończyło, mimo ówczesnych prymitywnych środków technicznych i wyjątkowo niesprzyjających w owym czasie uwarunkowań społeczno-politycznych, ponad 600 tys. absolwentów. Można więc ocenić, że skuteczność tego rodzaju kształcenia była duża i świadczyła o znacznym zainteresowaniu społeczeństwa takimi formami studiów.

## Edukacja na odległość a nowe media — Internet

Prawdziwy przełom i jak dotąd apogeum popularności uczenia na odległość nastąpił wraz z nadejściem ery Internetu i tak zwanych nowych mediów. Dlatego też zapewne Manuel Castells stworzył swoistą metaforę współczesności, określając ją jako „galaktykę Internetu”<sup>6</sup>, określenie to jest tylko jednym z wielu powszechnie używanych dla współczesnego świata, w którym żyjemy. Internet jako nowe medium zaproponował istotny przełom w komunikacji na odległość. Podstawowym wyróżnikiem jest ogromny wzrost możliwości w komunikacji zwrotnej oraz komunikacji między odbiorcami, nawet jeżeli są oni odlegli. Internet i media cyfrowe umożliwiają również komunikowanie się typu *one to one*, w odróżnieniu od tradycyjnych mediów, w tym również telewizji, gdzie jest model *one to many*, ponadto pozwalają na swobodny odbiór komunikatu, przy czym wybór jego rodzaju oraz czas odbioru są prawie nieograniczone. Cechą szczególną tego medium jest również łączenie w nim form przekazu charakterystycznych dla wszystkich wcześniejszych mediów. W środkach tych w jednym komunikacie występują słowo pisane, obraz i dźwięk.

<sup>5</sup> J. Bednarek, *Media w nauczaniu*, Warszawa 2002, s. 273.

<sup>6</sup> M. Castells, *Galaktyka Internetu...*



Rycina 3. Internet jako medium masowe

Źródło: M. Strzelec, J. J. Czarkowski, dz. cyt.

Podjęmowane są różne próby interaktywizacji programu, jak również nadawanie za pośrednictwem Internetu programów radiowych i telewizyjnych. Tworzy się również tak zwana telewizja interaktywna, w skrócie nazywana iTV. Wciąż pozostaje jednak otwarte pytanie, czy telewizja interaktywna to nadal to samo medium, czy już kolejne zjawisko w świecie mediów. Problem bynajmniej nie jest nowy. Wynalazcy kina bracia Lumiere „widzieli sens istnienia kinematografii w technicznym udoskonalaniu i wzbogacaniu fotografii. Kinematograf to po prostu żywa fotografia”<sup>7</sup>. Technologie cyfrowe, w szczególności Unternet, mają coraz większy wpływ na proces uczenia się i nauczania. Jesteśmy świadkami cyfrowej rewolucji. Obejmuje ona wszystkie aspekty ludzkiej aktywności. Lev Manovich zauważa

Media i komputer — dagerotyp Daguerre’a i maszyna analityczna Babbage’a, kinematograf braci Lumiere i tabulator Holleritha — łączą się. Wszystkie istniejące media zostały zamienione w dane numeryczne zrozumiałe dla komputera. W rezultacie grafika, ruchome obrazy, dźwięki, kształty, przestrzenie i teksty stają się danymi komputerowymi, na których można dokonywać obliczeń<sup>8</sup>.

Internet jest medium intensywnie rozwijającym się, w swoim rozwoju przejmując inne media, czyniąc własnym ich sposób funkcjonowania i środki wyrazu oraz adaptując je do swoich możliwości i ograniczeń. Cechą szczególną technologii komunikacyjnych i informacyjnych jest konwergencja mediów tradycyjnych, a nie wyłącznie tworzenie ich nowych cyfrowych postaci. Stąd możemy mówić o multimedialności i polisensoryczności oraz zróżnicowaniu środków wyrazu komunikatu cyfrowego. Cechą szczególną jest

<sup>7</sup> J. Toeplitz, *Historia sztuki filmowej*, Warszawa 1955, s. 16–17.

<sup>8</sup> L. Manovich, *Język nowych mediów*, Warszawa 2006, s. 90.

też wirtualizacja przestrzeni tworzonej przez najnowsze technologie informacyjno-komunikacyjne oraz subiektywne poczucie sprawstwa użytkowników komputerów i Internetu.

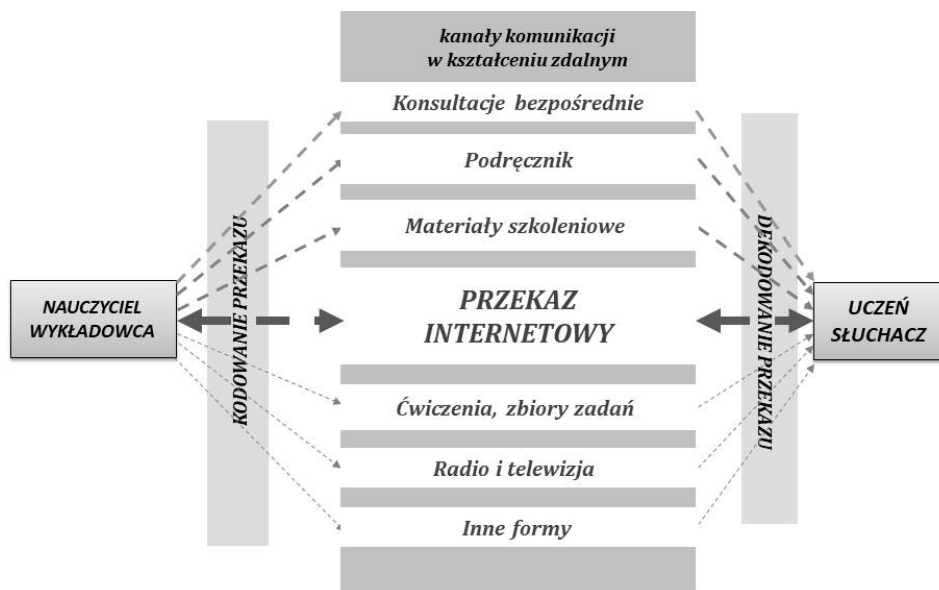
Warto zwrócić uwagę, iż rozwój technologiczny powoduje, że Internet stając się środowiskiem procesu uczenia się lub nauczania, występuje w podwójnej roli. Może być zarówno treścią, jak i sposobem formowania komunikatu uczącego. W takiej sytuacji dane zjawisko medialne — film, publikację elektroniczną itp. (lub jego część) należy traktować i oceniać jako środek dydaktyczny i podporządkować tradycyjnej logice dydaktyki i zasadom procesu kształcenia. Musi być dobrane i przedstawione zgodnie z tradycyjnymi zasadami kształcenia. Trzeba również dodać, iż nowoczesna technologia, poza tymi dwiema tradycyjnymi w dydaktyce rolami, przyjmuje również nową, staje się środowiskiem nauczania, wirtualną klasą, szkołą i uniwersytetem.

Alternatywą dla tradycyjnych synchronicznych form edukacji stacjonarnej i posiadającą liczne utrudnienia w komunikacji edukacji niestacjonarnej staje się „edukacja synchroniczna i asynchroniczna, związana z kształceniem na odległość z wykorzystaniem sieci Internet oraz metod interaktywnych (np. wideokonferencji, forum dyskusyjnego) i nieinteraktywnych (np. platformy internetowe, multimedia na CD-ROM)”<sup>9</sup>. Internet może być uzupełnieniem dotychczasowych form edukacji na odległość, jak również występować samodzielnie. W każdej z tych sytuacji dostarcza on nowych możliwości i w sposób znaczący rozszerza możliwości przekazu edukacyjnego (ryc. 4).

Rozwój technologii informatycznych, w tym Internetu, prowadzi do powstania różnych narzędzi wspierania, a nawet kierowania nauczaniem na odległość, dlatego też mówimy o systemach zarządzania nauczaniem LMS (*Learning Management System*). Wśród nich wyróżnia się: Systemy Zarządzania Nauczaniem i Treścią LCMS (*Learning Content Management System*). Istota różnic między LMS a LCMS polega na występowaniu w systemach LCMS narzędzi służących do zarządzania treścią nauczania. Narzędzia takie pozwalają na budowę materiałów edukacyjnych np. prezentacji, stron WWW, testów oraz innych elementów składowych kursów. Zazwyczaj narzędzia, które pozwalają na budowę i zarządzanie treściami w systemach LCMS, nie wykluczają stosowania innego oprogramowania do budowy materiałów edukacyjnych, często są zgodne z popularnymi standardami, jak WORD, PowerPoint, Flash czy OpenOffice. Rozwój i bogactwo możliwości oraz rozwiązań w zakresie systemów e-learningu, jakie oferuje Internet, jest poddawany również innym klasyfikacjom uwzględniającym różne czynniki np. czynnik ludzki, wiedzę i formy komunikacji.

Edukacja przez Internet ma tę przewagę nad innymi metodami przekazu, że wykorzystuje zaawansowane technologie pozwalające na powszechny i tani dostęp do materiałów multimedialnych, łącząc zalety różnych mediów. Daje

<sup>9</sup> S. Juszczak, *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Toruń 2003, s. 39.



Rycina 4. Komunikacja w edukacji na odległość z wykorzystaniem nie tylko Internetu

Źródło: opracowane na podstawie J. J. Czarkowski, *Korepetycje w cyfrowym świecie — analiza nie tylko etnograficzna*, Warszawa 2019.

ona również możliwość stałej kontroli procesu nauczania i wykorzystywania walorów informacji zwrotnej dzięki wykorzystaniu interaktywności. Pierwsze szkoły wirtualne powstały w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej w latach 90.

Mówiąc o Internecie jako śródki i środowisku nauczania, warto również pokusić się o pewne spostrzeżenia natury dydaktycznej. Owo nowe, stworzone za pomocą technologii cyfrowych środowisko nauczania, oferuje nietradycyjne możliwości oddziaływania edukacyjnego na jednostki i grupy. Buduje nową sytuację edukacyjną, a to z kolei stawia równocześnie przed nami zadanie ponownego przeanalizowania tradycyjnej dydaktyki pod kątem nowych możliwości. Dotąd przyjmowano za pewnik stwierdzenie, że „bezpodstawne jest bowiem oczekiwanie, że przy jednakowych dla wszystkich uczniów warunkach uczenia się, osiągną oni jednakowe wyniki, ponieważ muszą na nie wpłynąć indywidualne cechy poszczególnych jednostek”<sup>10</sup>. Obecnie środowisko wirtualne może stworzyć jednakowe warunki, które uczniom o różnych potrzebach i możliwościach pozwalają osiągać porównywalne wyniki w procesie nauczania–uczenia się. Dzięki temu powstała koncepcja kształcenia komplementarnego

<sup>10</sup> S. Mieszalski, *Dylematy związane z indywidualizacją pracy szkoły*, w: K. Denek, T. M. Zimny, *Edukacja jutra. V Tatrzkańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2001, s. 232; por. też B. S. Bloom, *Human Characteristics and School Learning*, New York 1976.

dająca szerokie możliwości kształcenia na różnych poziomach edukacji. Warto również podkreślić, że kształcenie komplementarne to okazja do jego szerokiej osobowej orientacji, uwzględniającej zarówno możliwości, jak i aspiracje oraz szeroką przestrzeń samorealizacji kształconych i kształcących. Jest to ważny element komplementarnej koncepcji kształcenia, głęboko zanurzonej w możliwościach współczesnych mediów<sup>11</sup>.

Społeczeństwo wiedzy, społeczeństwo informacyjne czy jak wolą inni — medialne — dopiero powstaje. Media są częścią naszej rzeczywistości, można więc sparafrazować filozofa, że nic co medialne, nie jest nam obce. Dlatego już dzisiaj można mówić o współczesnej cywilizacji medialnej, którą odróżnia od poprzednich wielka i stale rosnąca rola nowych mediów cyfrowych.

## Kształcenie uniwersyteckie

Działające wciąż w warunkach eksperymentu, mimo znaczącej tradycji i potwierdzonych osiągnięć, są uniwersytety otwarte prowadzące na odległość kształcenie młodzieży i osób dorosłych. Zaczęły one powstawać na początku XX wieku i miały charakter uczelni wyższych, na których można było uzyskać stopień naukowy, studiując m.in. wyłącznie korespondencyjnie. Jednak ta forma nauczania nie rozwinęła się na wielką skalę, gdyż krytykowano umiejętności nabyte tylko za pośrednictwem poczty. Dopiero British Open University (rok założenia 1969) przełamał w sposób znaczący bariery akademickiego kształcenia, wprowadzając nauczanie na odległość w szkolnictwie wyższym. Obecnie posiada je wiele krajów. Początkowo dominującą formą komunikacji na uniwersytetach otwartych była telewizja. Obecnie coraz większą rolę odgrywa Internet, wykorzystuje się również inne technologie — druk, dźwięk (nagrania dźwiękowe) i cyfrowe technologie multimedialne (ICT).

Szkoły wyższe coraz powszechniej wykorzystują i włączają do swojej oferty edukacyjnej różne formy kształcenia na odległość. Stanisław Juszczyk zaproponował ich podział na trzy kategorie:

1. Studia samodzielne, asynchroniczne (bezpośrednie) — polegają na asymilacji materiału dydaktycznego przez uczącego się, bez bieżącego kontaktu z nauczycielem, zatem nie w czasie rzeczywistym. Metoda ta może być również wspomagana przez asynchroniczny kontakt z nauczycielem przez e-mail czy pocztę głosową.
2. Uczenie kierowane przez nauczyciela (nauczanie synchroniczne, nauczanie w czasie rzeczywistym) — zakłada bezpośrednią, bieżącą kontrolę prowadzącego zajęcia czy kurs nauczyciela nad przebiegiem procesu uczenia się

---

<sup>11</sup> J. J. Czarkowski, *Szkola między indywidualnością a standardem — w kręgu problemów i rozwiązań*, w: M. Szymański, B. Przybylski (red.), *W kręgu współczesnych problemów edukacyjnych*, Warszawa 2015; J. J. Czarkowski, M. Strzelec, *Remarks on complementary education of an adult person*, „International Journal of New Economics and Social Sciences” 2018, 1 (7).

i rzeczywistą interakcję między nim a studentem np. w trakcie rozmowy (chat), webinarów czy wideokonferencji. Uczący mogą komunikować się między sobą.

3. Współpraca w małych grupach (synchroniczne lub asynchroniczne) — odpowiada stylowi wspólnego uczenia się studentów w małych grupkach. Uczenie tym sposobem może zawierać elementy zarówno formatu „studiów bezpośrednich”, przy wykorzystaniu komunikacji poprzez e-mail i grupy dyskusyjne, jak i „uczenia kierowanego przez nauczyciela” — przy wykorzystaniu komunikacji czatów, webinarów lub komunikatorów typu skype<sup>12</sup>.

Warto zwrócić uwagę, że rozwój technologiczny i interaktywność, która jest jego owocem powoduje, iż Internet stając się środowiskiem procesu uczenia się lub nauczania, występuje w podwójnej roli. Może on być zarówno środowiskiem, jak i sposobem formowania komunikatu uczącego. W takiej sytuacji, jak podkreśla Maciej Tanaś<sup>13</sup>, dane zjawisko medialne — film, publikacja elektroniczna itp. (lub jego część) — jest środkiem dydaktycznym i jest ono podporządkowane tradycyjnej logice dydaktyki i zasadom procesu kształcenia. Musi być dobrane i przedstawione zgodnie z tradycyjnymi zasadami kształcenia. Trzeba również dodać, iż nowoczesna technologia, poza tymi dwiema tradycyjnymi w dydaktyce rolami, przyjmuje również nową, staje się środowiskiem nauczania, wirtualną klasą, szkołą czy uniwersytetem.

Większość uniwersytetów i dużych uczelni posiada różne formy wykorzystujące kształcenie na odległość jako stałą formę w swojej ofercie dydaktycznej. Można wymienić propozycję Politechniki Warszawskiej — OKNO PW<sup>14</sup>, Centrum Zdalnego Nauczania UJ czy Portal Edukacyjny UG. Należy również zauważyć ofertę szkół niepublicznych, powstanie ich i rozwój sprzyja konkurencyjności rynku edukacji, a również podnoszeniu jej poziomu. Szkoły niepubliczne wykorzystują nowe media jako kanał komunikacji, ale również jako sposób wsparcia tradycyjnych form edukacji.

Tworzenie i rozwój różnych form edukacji dorosłych służy rozwojowi edukacji przez całe życie (*Lifelong Learning*), która jest istotnym elementem rozwoju społeczno-gospodarczego. Koncepcja kształcenia przez całe życie (określana również w Polsce jako kształcenie ustawiczne) zyskała wymiar priorytetowy w działaniach władz Zjednoczonej Europy. Komisja Europejska opracowała dokument — memorandum na temat uczenia się przez całe życie — *A Memorandum on Lifelong Learning: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Wskazuje on, że jedyni jako Europejczycy poprzez rozwój nauki jesteśmy w stanie konkurować z Amerykanami. Powstała bardzo istotna Dyrektywa *Lifelong Learning*, którą można rozumieć jako zespół przemyślanych zmian w całej edukacji, od przedszkola do uniwersytetu trzeciego wieku, tak aby każdy

<sup>12</sup> S. Juszczak, *Edukacja na odległość...*, s. 139

<sup>13</sup> M. Tanaś, *Media w katalogu środków dydaktycznych*, w: B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna*, Warszawa 2007, s. 152–175.

<sup>14</sup> Ośrodek Kształcenia na Odległość Politechniki Warszawskiej.

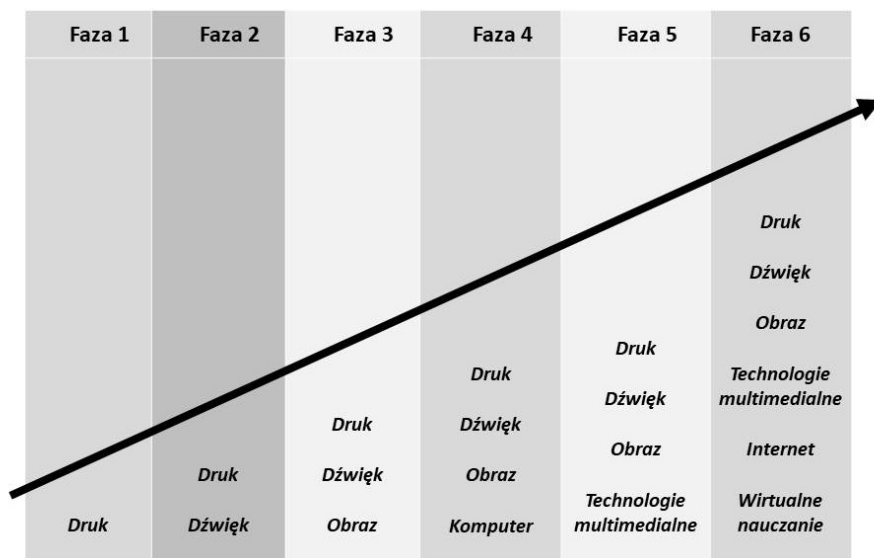
chciał i mógł w dowolnym momencie zmienić swoje życie, podejmując naukę w jednej z wielu form proponowanych przez przygotowane do tego instytucje i firmy. Przykładem realizacji tego typu działań prowadzonych przez Unię Europejską jest program *Lifelong Learning Programme* w dziedzinie edukacji i doskonalenia zawodowego, który był przewidziany na lata 2007–2013. W ramach tego programu kontynuowane były działania prowadzone wcześniej — Leonardo da Vinci, Jean Monnet, e-Learning i *European Language Label*. Celem programu jest rozwój różnych form uczenia się przez całe życie poprzez wspieranie współpracy między systemami edukacji i szkoleń w krajach uczestniczących. Program ma się przyczynić do podnoszenia jakości i zwiększenia atrakcyjności szkolnictwa i kształcenia zawodowego w Europie.

Zarówno Polska, jak i cała Europa czynią edukację całościową i edukację na odległość elementem swoich strategii rozwojowych. Europa popiera edukację całościową i edukację na odległość, widząc ich rolę i miejsce w kształceniu dla życia i pracy w społeczeństwie medialnym, społeczeństwie informacyjnym czy społeczeństwie wiedzy<sup>15</sup>. Edukacja na odległość, wykorzystując różnorodne i twórczo stosowane technologie, osiąga coraz wyższą skuteczność oraz pułapy kształcenia. Edukacja taka jest realizowana zarówno na poziomie elementarnym, jak i na poziomie studiów uniwersyteckich.

Współczesna rzeczywistość, a w szczególności wymuszony dystans, stawiają nas wobec konieczności prowadzenia i rozwijania procesu nauczania–uczenia się zdalnego. Nie tylko dlatego, że jak zauważają niektórzy autorzy, edukacja ustawiczna stała się niezbędnym elementem funkcjonalnego życia człowieka dorosłego. Dynamiczny rozwój edukacji ustawicznej odnotowujemy na całym świecie, co ma również swój wyraz w publikacjach i naukowych opracowaniach tej problematyki<sup>16</sup>. Rozwój mediów niezaprzeczalnie wpłynął na rozwój edukacji na odległość. Dzięki temu powstają nowe płaszczyzny przekazu i komunikacji, co ma niebagatelne znaczenie zarówno dla procesu dydaktyczno-wychowawczego, jak i zadań, jakie stawia się przed edukacją [Czarkowski 2007]. Nowe narzędzia służące nowym formom i sposobom przekazu tworzyły nowe możliwości dydaktyczne w procesie komunikacji nauczyciel–uczeń. Można to zauważyć, analizując drzewo domen medialnych. Układając kwestię chronologicznie, widoczny jest związek przemian zachodzących w procesie komunikacji dzięki mediom i edukacji na odległość. Widoczne jest pojawienie się mass mediów jako środka, który w pewnych okolicznościach okazał się skuteczniejszy w przekazie dydaktycznym. Prezentuje to rycina 5, na której uwzględniono fakt, że z mass

<sup>15</sup> M. Tanaś, *Dydaktyczny kontekst kształcenia na odległość*, w: tenże (red.), *Pedagogika @ środki informatyczne i media*, Warszawa–Kraków 2004, s. 32 i nn.; por. W. P. Zaczyński, *Teoretyczny kontekst „obecności” komputerów w nauczaniu*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 4.

<sup>16</sup> J. Półturzycki, A. Frąckowiak, M. Gromadzka, *Samokształcenie w edukacji całościowej*, Warszawa 2019; M. Strzelec, J. J. Czarkowski, dz. cyt.; A. Frąckowiak, J. Półturzycki, *Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji*, Warszawa–Radom 2011.



Rycina 5. Przyrost źródeł percepcji w edukacji na odległość a fazy rozwoju mediów

Źródło: opracowane własne na podstawie: J. J. Czarkowski, *Przemiany mass mediów — od mówcy do Internetu*, w: M. Tanaś (red.), *Kultura i język mediów*, Kraków 2007; M. Strzelec, J. J. Czarkowski, dz. cyt.

mediami mamy do czynienia dopiero od wynalezienia druku. Wtedy to dopiero możemy mówić o masowym docieraniu komunikatu

Na rycinie 5 widać, że przemiany edukacji na odległość w początkowych fazach dotyczyły, podobnie jak rozwój mediów, głównie uatrakcyjnianiu komunikatu o nowe źródła wypowiedzi dla nauczających i percepcji dla uczących się. Do słowa pisanego i ilustracji dołączono dźwięk, a następnie animowany obraz, wraz z pojawieniem się komputerów i technologii multimedialnych zwiększyła się aktywność osób uczących się, by wreszcie wraz z Internetem pojawiła się możliwość szerokiej komunikacji i współpracy z nauczycielem. Tekst drukowany rozprowadzany za pomocą poczty i oferujący niestety bardzo wolną, a tym samym mało skuteczną komunikację zwrotną i reakcję na komunikaty zwrotne, to zupełnie inna sytuacja dydaktyczna niż ta, jaką stwarza nam świat wirtualny.

Społeczeństwo wiedzy, społeczeństwo informacyjne czy jak wolą inni medialne, dopiero powstaje. Jednak media są częścią naszej rzeczywistości. Obecność mediów powoduje, że pod ich wpływem głębokiemu przekształceniu ulega poczucie przestrzeni i czasu, fizyczne podstawy wszelkiego społecznego i ludzkiego doświadczenia<sup>17</sup>. Dlatego już dzisiaj można mówić o współczesnej cywilizacji medialnej, którą odróżnia od poprzednich wielka i stale rosnąca rola nowych mediów cyfrowych. Wraz z pojawieniem się nowych, nieznan

<sup>17</sup> M. Castells, *The Rise of the Network Society*, Oxford 1996, s. 376.

wcześniej technologii, pojawiają się ci, którzy nie potrafią się nią posługiwać i niekiedy nie mogą z różnych względów opanować tych umiejętności. Dlatego od pewnego czasu pedagodzy dorosłych zwracają uwagę na nowe media nie tylko w kategorii szans, ale również zagrożeń. Pojawiają się także coraz szersze kręgi wykluczonych<sup>18</sup>. Z tego właśnie powodu przemianie powinno ulegać również pojęcie i formy instytucji edukacyjnej dostosowanej zarówno do młodych dorosłych znających i rozumiejących nowe technologie, jak i kształcących grupy znających je i rozumiejących zachodzące przemiany. Powinny one uwzględniać przygotowanie do pełnego uczestnictwa i korzystania z nowoczesnej rzeczywistości, w której technologia powinna służyć człowiekowi i usprawniać kontakt, a także komunikowanie również międzypokoleniowe. W tym kontekście można zaobserwować nową rolę oraz znaczenie całościowego uczenia się, a w szczególności kształcenia dorosłych.

---

<sup>18</sup> J. J. Czarkowski, *Spoleczeństwo oparte na wiedzy — nowe obszary zagrożenia wykluczeniem*, „Edukacja Dorosłych” 2009, nr 2 (61).

J. J. Czarkowski  
WSKiP w Warszawie

## Komunikacja w kształceniu zdalnym dorosłych

### Proces komunikacji

Etymologicznie pojęcie komunikacji wywodzi się z języka łacińskiego, od słowa *communicare* i oznacza ‘być w realizacji’, ‘zrzęcać się’. W dzisiejszych czasach komunikacja definiowana jest raczej jako informacja czy porozumiewanie się i kojarzona z ang. *communication*<sup>1</sup>. Komunikacja to każda świadoma lub nieświadoma interakcja zachodząca pomiędzy ludźmi. Interakcja ta polega na przekazywaniu informacji pomiędzy uczestnikami komunikacji, tj. pomiędzy nadawcą i odbiorcą, poprzez kanały informacyjne, w określonym kontekście, za pomocą symboli tworzonych przez słowa oraz mowę ciała (obrazy, dźwięki czy dotyk), dzięki czemu nawiązywany jest stan łączności (kontakt)<sup>2</sup>. Według niektórych autorów określenie „komunikacja” obejmuje również dialog wewnętrzny, tak zwane komunikowanie intrapersonalne, świadomą i/lub nieświadomą interakcję zachodzącą pomiędzy myślami wyrażającymi procesy racjonalne i emocjonalne przebiegające w mózgu jednego człowieka<sup>3</sup>.

Źródłem w komunikacji jest zarówno nadawca (autor), jak i odbiorca (adresat), którzy mogą być tymi samymi albo innymi osobami, a komunikatem jest przekazywana pomiędzy nimi treść, czyli informacja (wiadomość) zarówno o charakterze prywatnym lub służbowym, jak i reakcja na nią, np. informacja zwrotna. Każde źródło charakteryzuje motywacja, system wartości, stopień zaangażowania w akt komunikacji oraz subiektywne nastawienie do drugiego źródła. Sposób przekazywania komunikatu to kanał<sup>4</sup>, którym są zmysły czło-

---

<sup>1</sup> M. Gołębiowska, *Sposoby skutecznej komunikacji nauczyciela z uczniem*, „Forum Pedagogiczne” 2014, nr 1, s. 243.

<sup>2</sup> J. Stankiewicz, *Komunikowanie się w organizacji*, Zielona Góra 1998, s. 48; H. Mruk (red.), *Komunikowanie się w biznesie*, Poznań 2002, s. 7; Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000, s. 98; R. Bartoszcze, *Komunikowanie*, w: W. Pisarek (red.), *Słownik terminologii medialnej*, Warszawa 2006, s. 100.

<sup>3</sup> Por. L. Słupek, *Komunikowanie intrapersonalne*, w: W. Pisarek, tamże, s. 100.

<sup>4</sup> J. Stankiewicz, dz. cyt., s. 59.

wieka, głos, znak np. pismo, ale mogą być to również środki techniczne, np. telefony, faksy, komputery czy tablety.

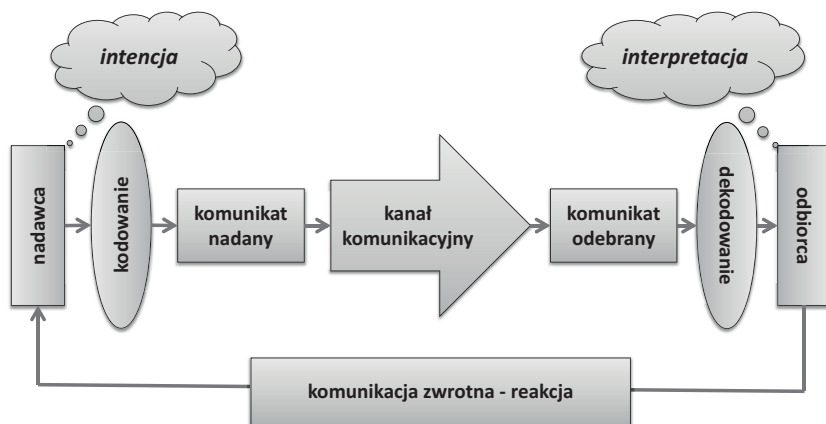
W procesie kształcenia komunikacja obejmuje jego uczestników. Przy czym warto zwrócić uwagę na fakt, że każde działanie w toku procesu uczenia się – nauczania należy uznać za akt komunikacji interpersonalnej — między nauczycielem a uczniem lub dialog wewnętrzny — komunikacja intrapersonalna. W takim ujęciu edukacja będzie specjalnym typem-kategorią aktów komunikacji między ludźmi (lub dialogu wewnętrznego), których świadomym lub według niektórych definicji również nieświadomym celem będzie zmiana o charakterze wychowawczym lub kształceniowym.

Biorąc pod uwagę wskazaną we wstępie definicję komunikacji, należy stwierdzić, że określa ona zespół niezbędnych i stałych składników, charakterystycznych dla procesu komunikowania się. Za uczestników uznać można nadawcę i odbiorcę, a główne elementy to:

- komunikat,
- kanał,
- sprzężenie zwrotne,
- kontekst i zakłócenia.

Uproszczony z konieczności model przedstawiono na rycinie 1.

Dokonując wyboru kanału komunikacji, nadawca i odbiorca powinni zwrócić uwagę na fakt, że sposób komunikacji jest również komunikatem, w tym istotnym elementem jest umiejętność posługiwania się środkami służącymi komunikacji. W sposób szczególny ma to znaczenie w komunikacji pośredniej, w której kanały komunikacji mogą zniekształcać nadawaną i otrzymywaną informację.



Rycina 1. Uproszczony model komunikacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1991; B. Dobek-Ostrowska, *Komunikowanie polityczne i publiczne*, Warszawa 2007; M. Gołębiowska, *Sposoby skutecznej komunikacji nauczyciela z uczniem*, „Forum Pedagogiczne” 2014, nr 1.

Sprzężenie zwrotne, rozumiane również jako reakcja odbiorcy na komunikat nadawcy, zawiera także informacje między innymi o nastawieniu oraz postawach odbiorcy wobec nadawcy i jego komunikatu.

Komunikacja bezpośrednia przebiega w określonym miejscu, czasie oraz okolicznościach. Uczestników komunikacji cechuje określony poziom wiedzy i doświadczenia, ale również określone samopoczucie, które może w trakcie komunikacji ulegać zmianom pod wpływem nadawanych i odbieranych komunikatów.

## Komunikacja w kształceniu

Analizując zjawisko komunikacji w kontekście kształcenia, powinniśmy spojrzeć na nie z perspektywy procesu uczenia się–nauczania oraz przeanalizować jako proces intra- i inter-personalny. Oba te punkty widzenia pozostają ze sobą w ścisłym związku.

Komunikacja przebiega:

- a) na dwóch poziomach, na których przekazywane są komunikaty:
  - świadomym — racjonalnym
  - nieświadomym — emocjonalnym
- b) w dwóch formach:
  - werbalnej — słownej (ustnej, ale niekiedy również pisemnej lub innej)
  - niewerbalnej — mowa ciała (znaki, symbole, gesty, sposoby zachowania się, mimika, dźwięk, postawa ciała).

Wyboru formy dokonują uczestnicy komunikacji, zależy on od treści komunikatu, warunków jego przekazywania, rodzaju odbiorcy, nadawcy i planowanych efektów. Warto zauważyć, że

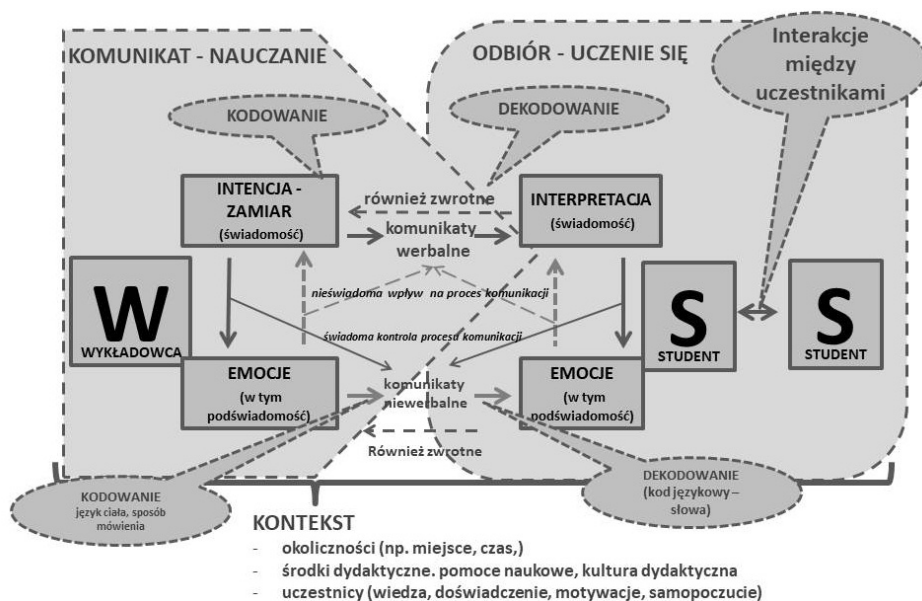
Wyniki badań przedstawiają jednoznacznie, iż nauczyciele skutecznie porozumiewają się z uczniami w klasie, stosując przede wszystkim kontakt wzrokowy (utrzymywanie tego kontaktu, gdy się ucznia o coś pyta, jak również w momencie oczekiwania na jego odpowiedź) oraz odpowiednią mimikę twarzy<sup>5</sup>.

Jednak podkreślić należy, że w swojej istocie jest to zjawisko nader złożone i zależne od wielu współwystępujących i współzależnych czynników ilustruje to rycina 2.

Komunikacja od strony nauczyciela, który jest zwykle (choć nie zawsze) w roli nadawcy, polega na przekazywaniu uczniowi, który zazwyczaj jest odbiorcą na poziomie świadomym, komunikatu werbalnego, wynikającego z założeń dydaktycznych lub stawianych sobie celów, jest intencjonalny. Jednocześnie nauczyciel

---

<sup>5</sup> M. Gołębiowska, dz. cyt., s. 148; por. też B. Sufa, *Komunikacja niewerbalna. O porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2008, s. 58–59.



Rycina 2. Komunikacja w procesie uczenia się–nauczania

Źródło: opracowanie własne.

przesyła świadomy komunikat, często również nieświadomy, a wynikający z intencji oraz mogący wynikać z emocji komunikat niewerbalny (niekiedy również werbalny) zakodowany za pomocą słów i reguł użytego języka oraz wynikający z emocji i mogący wynikać z intencji komunikatu niewerbalnego, za pomocą mowy ciała. Od strony ucznia–odbiorcy komunikacja polega na odebraniu komunikatu werbalnego i niewerbalnego przekazanego, a także przez jego odkodowanie i interpretację, co dzieje się również na poziomie świadomym i nieświadomym.

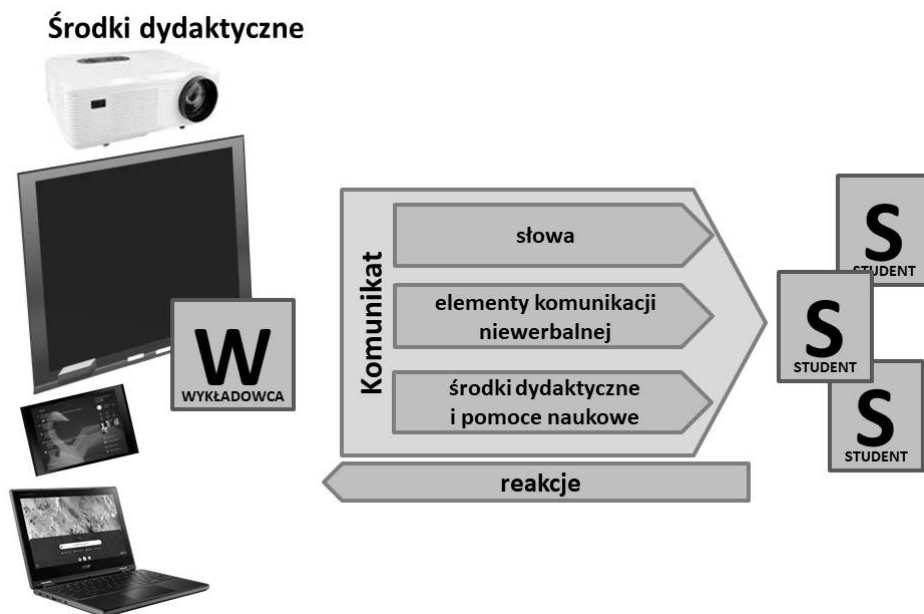
Zwykle komunikacja wywołuje skutek — reakcję, ale niestety nie zawsze zamierzony i dlatego nie każda komunikacja i nie każda edukacja jest skuteczna. Skutkiem efektywnej komunikacji w procesie nauczania–uczenia się jest wywieranie zamierzonego wpływu, czyli wywoływanie przez nadawcę komunikatu określonego zachowania zmiany po stronie odbiorcy tego komunikatu np. poszerzenie jego repertuaru kompetencji, wiadomości, umiejętności itp. Dlatego uważamy, że skuteczna komunikacja z punktu widzenia nauczyciela to taka, która wywołuje po stronie uczniów zachowanie świadomie oczekiwane przez nadawcę. Świadomy nadawca kontroluje treść nadawanego komunikatu, czego skutkiem powinno być usunięcie z niego części nieświadomej oraz kontrolowanie komunikatów niewerbalnych, tak by służyły założonym celom edukacyjnym. Jest to jeden z podstawowych postulatów NLP.

Skuteczna komunikacja z punktu widzenia dorosłego ucznia polega na odczytaniu i zrozumieniu (otrzymanego) komunikatu zarówno w jego części świadomej, jak i nieświadomej. Uczeń dorosły jest zazwyczaj w mniejszym lub

większym stopniu świadomym odbiorcą, który w znacznym stopniu lub w pełni kontroluje wpływ, jaki ma na niego odbierany komunikat, nie dopuszczając, aby wpływ ten przebiegał poza jego świadomością. Świadomość odbieranych komunikatów zapobiega psych-manipulacjom, co ma szczególne znaczenie, gdy spotykamy się z osobami postępującymi nieetycznie.

Zarówno w przypadku nadawcy, jak i odbiorcy procesy świadome i nieświadome pozostają w permanentnej relacji i zależności, wpływając tym samym wzajemnie na efekt procesu komunikacji. W komunikacji bezpośredniej, dziejącej się na sali wykładowej, charakter zwrotny bywa znaczący i wzajemny. Nie można pominąć znaczenia interakcji między uczestnikami, których obserwatorem jest również wykładowca, one także mogą wpływać na przebieg procesu dekodowania i zapamiętywania, ponieważ bezpośrednio wpływają między innymi na uwagę czy spostrzeganie.

Omawiając zjawisko komunikacji w procesie edukacji, warto wrócić jeszcze do kwestii kontekstu. W procesie edukacyjnym jest to kwestia szalenie istotna, ponieważ zawiera zarówno okoliczności, takie jak np. miejsce, czas czy klimat, okoliczności determinujące sposób udziału uczestników, w tym wiedzę, doświadczenie, samopoczucie, jak i wzory społeczne zachowań, a także środki dydaktyczne, pomoce naukowe, kulturę dydaktyczną, tym samym określa i determinuje, w jakim stopniu komunikat skierowany do ucznia jest bogaty i uwzględnia zróżnicowane preferencje poznawcze uczestniczących w procesie uczenia się.



Rycina 3. Struktura komunikatu uczącego

Źródło: opracowanie własne.

Komunikat przekazany przez nauczającego może mieć współcześnie różne formy i zawierać przekaz zakodowany zarówno w słowa, jak i rozmaite sygnały komunikacji niewerbalnej oraz dzięki możliwościom nowoczesnej techniki mogą to być również dźwięki, obrazy, znaki, piktogramy, diagramy, animacje oraz ich połączenia. Determinantem wyborów i stosowanych form technik i technologii jest kompetencja uczestników procesu — nauczycieli, ale również uczniów, co będzie tematem rozdziału poświęconego kompetencjom.

Istotnym wsparciem komunikacji mogą być środki dydaktyczne i multimedia, które pozwalają kompetentnemu nauczycielowi przygotować atrakcyjniejsze i łatwiejsze w odbiorze przez uczniów komunikaty (lekcje materiały itp.), a w konsekwencji użyteczniejsze dla procesu uczenia się.

## Komunikacja w procesie kształcenia zdalnego

Kształcenie zdalne wiąże się zwykle z pojęciem kształcenia na odległość. Określanym niegdyś jako korespondencyjne lub dystans-learning. Klasyczna definicja kształcenia na odległość sformułowana przez UNESCO określa edukację zdalną jako korespondencyjną.

Edukację prowadzoną przez pośrednictwo i pomoc poczty bez kontaktów bezpośredniej edukacji między nauczycielem a uczniem. Kształcenie jest realizowane przez pisane lub drukowane i nagrane materiały przesyłane do ucznia, którego postępy są ustalone przez pisemne lub drukowane ćwiczenia przekazywane nauczycielom do kontroli i poprawy, a następnie zwracane uczniom z uwagami i ocenami<sup>6</sup>.

Warto zauważyć, że te formy kształcenia w Polsce nie są novum. Nauczanie na odległość prawdopodobnie jako pierwszy w Polsce zainicjował ponad 200 lat temu Uniwersytet Jagielloński. W 1776 roku podjęto tam próby prowadzenia wykładów dla osób spoza uczelni, stosując metody nauczania korespondencyjnego.

Na potrzeby niniejszych rozważań przyjmujemy definicję uwzględniającą już możliwości cyfrowych technologii. Określa ona nauczanie zdalne jako kształcenie, w którym nauczający znajduje się w dystansie przestrzennym, lub innym uniemożliwiającym lub utrudniającym bezpośredni kontakt, a niekiedy również czasowym, od kształcącego się. Proces nauczania jest pobudzany i kierowany przez nauczyciela w sposób pośredni i ciągły za pomocą różnych mediów pozwalających pokonać dystans. Istotne jest zachowanie kontaktu (najlepiej bezpośredniego) jego uczestników (interakcja), charakterystycznego dla możliwości współczesnych mediów<sup>7</sup>. W Polsce kształcenie zdalne do tej pory nie

<sup>6</sup> J. Półturzycki, *Edukacja dorosłych za granicą*, Toruń 1998, s. 302–303.

<sup>7</sup> Por. A. K. Stanisławska: *Różnice i podobieństwa, zalety i słabości nauczania przez Internet versus nauczanie tradycyjne*, w: Konferencja szkoleniowa *E-learning w szkolnictwie wyższym*, Bydgoszcz 2003; M. Tanaś, *Teoretyczno-metodyczne uwarunkowania rozwoju kształcenia na odległość*, w: Z. Kramek (red.), *Teoretyczno-metodyczne podstawy rozwoju*

rozwijało się dynamicznie mimo wielu ciekawych i wartościowych inicjatyw. W odróżnieniu od niektórych krajów rozległych obszarowo lub rzadko zaludnionych, jak również wspólnot żyjących w dużym rozproszeniu, w Polsce bezpośrednia komunikacja z wyższą uczelnią lub ośrodkiem kształcenia dorosłych jest relatywnie nieskomplikowana i niedroga. Jednak natura wymusiła na ludziach dystans uwarunkowany niepokojem o życie i zdrowie. Konieczny w walce z epidemią dystans społeczny spowodował przeniesienie aktywności edukacyjnej do Internetu. W znaczący sposób zmienia to zjawisko komunikacji w procesie edukacji. Komunikacja w edukacji zdalnej jest w pewien oczywisty sposób podobna do edukacji bezpośredniej, ale równocześnie z wielu względów znacząco inna. Trudność wiąże się tu raczej z problemem kompetencji i przyzwyczajenia. Najlepszym na to dowodem jest fakt, że od lat są uczeni, bynajmniej nie młodego pokolenia, stosujący nowoczesne metody komunikacji ze światem i ta droga pomaga im prezentować własne stanowiska i upowszechniać wiedzę<sup>8</sup>. Kluczową kwestią zmieniającą zakres i sposób komunikacji, a w szczególności jej kanały, jest dystans.

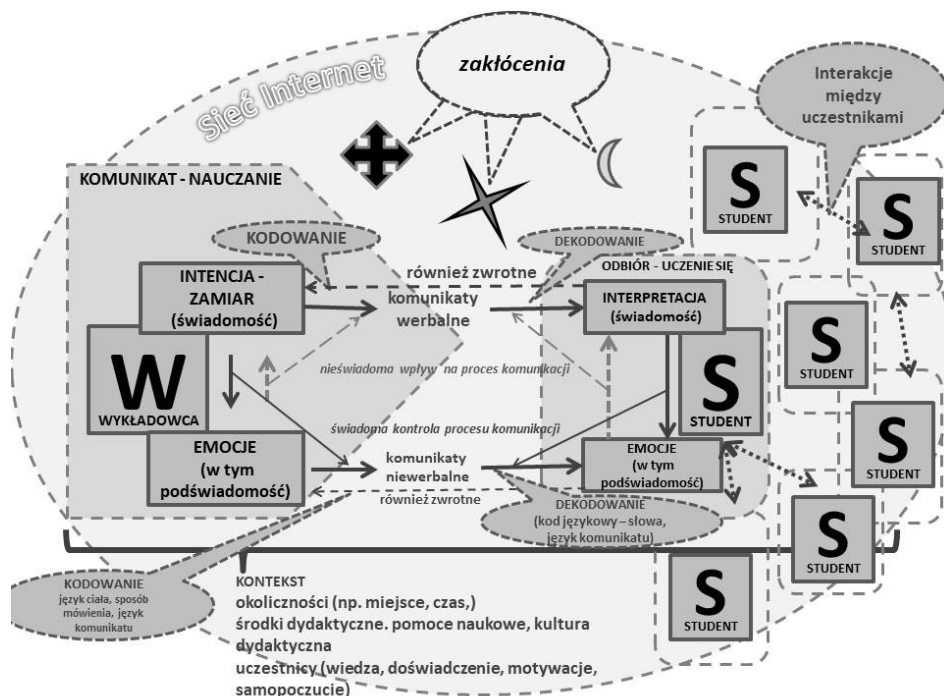
Porównując to zjawisko, możemy je przedstawić jak na rycinie 4.

Elementy procesu komunikacji nie uległy zmianie. Zmienił się natomiast kanał komunikacyjny, który jako pośrednika wykorzystuje medium, zazwyczaj jest to sieć internetowa. To komunikacja, która może mieć masowy charakter. Chociaż ta kwestia dla uczonych prowadzących kilkusetosobowe wykłady nie jest czymś szczególnie nowym, to jednak tworzący się dystans znacząco zmienia charakter komunikacji. Medium niezależnie od tego, jaki jego aspekt zostanie wykorzystany i czy zostanie wykorzystany, jest zawsze filtrem dla nadawanego komunikatu, natomiast pozostaje kwestią otwartą, na ile jest to uświadomione. Do niedawna znaczącą kwestią w komunikacji, wykorzystywaną w procesie edukacyjnym, było medium, które jej służyło. Również obecnie istnieją i realizowane są rozmaite programy edukacyjne w telewizji czy radiu, jak również programy edukacyjne z wykorzystaniem druku. Media te wymagają znaczących nakładów finansowych, poza tym liczba nadawców, czyli osób, które mogą je wykorzystywać do realizacji komunikatów edukacyjnych i procesu nauczania za ich pośrednictwem, jest ograniczona. Wiąże się to również z pewnym ograniczaniem, a nawet modyfikowaniem treści. Tak rozumiane media masowe są jednocześnie środkami dyfuzji oraz środkami wyrazu, które się kieruje nie do jednostek jako indywidualnych odbiorców, ale do zamierzonej publiczności o określonych požądanych cechach psychospołecznych oraz kulturowych. Charakterystycznymi cechami komunikowania się za pośrednictwem tych typów mediów masowych,

---

*e-learningu w edukacji ustawicznej*, Radom 2007; J. J. Czarkowski, *E-learning dla dorosłych*, Warszawa 2012.

<sup>8</sup> P. Toczyski, *Jak mądrość cyfrowa w powiązaniu z mądrością życiową umożliwi realizację archetypu mędrca w Internecie; przykład bloga prof. Andrzeja Jaczewskiego*, w: J. Wojtyca (red.), *O harmonijny rozwój człowieka. Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego*, Kraków 2019.



Rycina 4. Komunikacja w edukacji zdalnej

Źródło: opracowanie własne.

jest więc pośredniość procesu, opóźnienie w sprzężeniu zwrotnym. Powinien je również cechować profesjonalizm nadawcy. Ważnym elementem jest tu anonimowość odbiorców oraz okrojony sposób odbioru komunikatów. W niektórych teoriach zwraca się również uwagę na znaczącą rolę tak zwanego *gatekeepera*, czyli swoistego selektonera, będącego „osobą decydującą o tym, które informacje i w jakiej formie (filtrowanie) będą rozpowszechniane. Inaczej ujmując, rozstrzyga on, które informacje wejdą do obiegu, a które nie”<sup>9</sup>.

Wraz z pojawieniem się, a zwłaszcza umasowieniem i gwałtownym rozwojem Internetu, sytuacja uległa zmianie. Dominującymi mediami w edukacji stały się media cyfrowe i Internet. Warto również, za Walerym Pisarkiem, zauważyć, że „Rozwój techniki informacyjnej powoduje zatarcie granic między różnymi odmianami medialnej (zmediatyzowanej) komunikacji społecznej i powstanie komunikacji multimedialnej”<sup>10</sup>.

Podstawowa zmiana dystansu i pojawienie się nowego kanału komunikacji, stwarza nową perspektywę. Przede wszystkim dystans dotyczy nie tylko relacji

<sup>9</sup> M. Szpunar, *Wokół koncepcji gatekeepingu. Od gatekeepingu tradycyjnego do technologicznego*, w: I. Fiut (red.), *Idee i myśliciele*, Kraków 2013, s. 57.

<sup>10</sup> W. Pisarek, *Komunikacja społeczna*, w: tenże (red.), *Słownik terminologii...*, s. 100.

wykładowca–student. Jest on obecny również między studentami. Jednocześnie zmienił się charakter dystansu w porównaniu z tradycyjnymi mediami masowymi, stał się znacząco mniejszy (jednak wciąż obecny). Medium nawet tak interaktywne jak Internet pozostaje filtrem i chociaż niekiedy nasi studenci o tym zapominają, to warto uzmysłowić sobie, że czym innym jest obserwacja rekina na ekranie, a czym innym pobyt z rekinem w akwarium. Kwestia ta będzie jeszcze analizowana.

Równocześnie ze względu na ogromną interaktywność Internetu i mediów cyfrowych, pozwalającą obecnie każdemu na redagowanie i publikowanie komunikatów, każdy w zasadzie może stać się nadawcą, podstawowym ograniczeniem jest tu kompetencja, a znacznie mniejszym dostęp do odpowiedniego sprzętu. Zwiększa to w sposób znaczący możliwości w zakresie szybkości i intensywności reakcji studentów/słuchaczy, ale równocześnie pozwala na zwiększenie wymagań nauczyciela, który może oczekiwać redagowania szybkich odpowiedzi, udziału w dyskusji i pracy zespołowej studentów. Możliwość utrzymywania komunikacji między studentami pozwala również na budowanie zespołów oraz różne formy współpracy między nimi. Można wskazać pewne cechy wspólne komunikacji w Internecie i komunikacji tradycyjnej:

- dynamiczny charakter;
- wzajemne oddziaływanie odbiorcy i nadawcy, które ma swoją specyfikę;
- kształtowanie się procesów społecznych, wiążące się z tym, że komunikacja nie jest oderwana od drugiego człowieka, ale dotyczy przynajmniej dwóch osób, przy czym nie powinno się traktować ich w sposób tożsamy z procesami społecznymi zachodzącymi w rzeczywistości;
- możliwość wykorzystania określonej symboliki zrozumiałej dla dwóch stron, również grupy, a także oznaczeń związanych czy to z daną kulturą, czy z kontekstem, w którym są one używane, co umożliwi budowanie wzorów kultury i odniesienia porównawczego.

Komunikacja z wykorzystaniem nowych mediów ma również wpływ na emocje jej uczestników. W bezpośrednich relacjach wyrażamy emocje w bardzo naturalny, niekiedy specyficzny dla nas, sposób, np. mówiąc o nich, krzycząc, śmiejąc się, gestykulując, przy czym świadczą o nich nie tylko wypowiedane słowa, ale też ton głosu. W komunikacji za pośrednictwem sieci jest to głównie słowo, często jedynie pisane, niekiedy występują emotikony — znaki wyrażające nasze uczucia. Możliwy jest oczywiście kontakt wzrokowy przez Internet. Istnieją liczne narzędzia pozwalające na taką relację, jest ona jednak ograniczona w porównaniu z przestrzenią sali wykładowej czy miejscem, gdzie odbywają się ćwiczenia. Ograniczona komunikacja nie daje obrazu naszego rozmówcy, do jakiego jesteśmy przyzwyczajeni w naturze. Często więc posługujemy się rozmaitymi atrybucjami lub złudzeniami, które pomagają nam zrozumieć sytuację i niejako uzupełnić luki w obrazie<sup>11</sup>. Nauczyciel często na podstawie przesłanek

<sup>11</sup> Por. B. Wojciszke, *Dane i pseudodane w procesie spostrzegania ludzi*, w: M. Kofta i T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Warszawa 2001.

(lub właśnie atrybucji) zakłada lub domyśla się na podstawie niepełnych lub bardzo fragmentarycznych spostrzeżeń, jakie są jego emocje, nastawienie, stosunek do realizowanych treści lub podejmowanych zadań. Niekiedy w sytuacji komunikacji bez obrazu dotyczy to również wyglądu zewnętrznego. Oczywiście wiele może powiedzieć nam o studencie lub słuchaczu to, co prezentuje on przez swoją wypowiedź, np. jaka jest stylistyka czy forma tego przekazu. Jednak może być to również sytuacja, w której nie będziemy mieli pewności co do samodzielności studenta przy budowaniu wypowiedzi. Istotne jest w pracy nauczyciela akademickiego rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, w tym obserwacji, które pomagają nam poznawać naszych studentów/słuchaczy. Z tego względu szczególnie ważne jest koncentrowanie się na profesjonalnym i jednocześnie pełnym zrozumienia oraz empatii podejściu do studenta/słuchacza. Powinno się wziąć pod uwagę, że on również może mieć kłopoty komunikacyjne. Warto również pamiętać o wzmagających komunikat werbalny materiałach np. przyciągającej oko witrynie internetowej czy też sprawiającym pozytywne wrażenie blogu, materiale pisany itp.

## Podsumowanie dość optymistyczne

Komunikacja za pośrednictwem medium, nad którym mamy jedynie niewielką lub wręcz iluzoryczną kontrolę, zawsze może być ryzykiem i zawsze wystawiona jest na zagrożenia zewnętrzne. Ci, którzy z tego powodu unikają takich form, powinni nie wychodzić na ulice miast, ponieważ są tam przestępcy i pojazdy, które również bywają niebezpieczne. Nie mniej jednak jako osoby odpowiedzialne za prawidłową realizację procesu nauczania oraz profesjonalne wspieranie naszych studentów/słuchaczy w uczeniu się, powinniśmy podjąć starania, by nasza praca była wykonana dobrze.

Nauczycielowi akademickiemu korzystającemu z komunikacji warto zasugerować:

1. Korzystanie z tzw. silnych haseł, zwłaszcza w kontaktach i portalach wykorzystywanych w komunikacji ze studentami. Wiąże się to ze stosowaniem różnej kategorii znaków — małych i wielkich liter, cyfr, znaków specjalnych. Dodatkowo wskazane jest stosowanie hasła o odpowiedniej długości i odpowiednio często zmienianego.
2. Posiadanie oprogramowania antywirusowego jest konieczne. Podejmując wybór dotyczący programu antywirusowego, można skorzystać z jednego z dostępnych rozwiązań komercyjnych, nie mniej jednak również darmowe programy antywirusowe wykazują dużą skuteczność.
3. Regularne tworzenie kopii zapasowych (*backup* danych). Wiele osób w swoich doświadczeniach z komputerem przynajmniej raz znalazło się w tej bardzo kłopotliwej sytuacji związanej z utratą danych, w tym mogą to być np. prace studentów. Warto regularnie tworzyć kopie zapasowe swoich danych i materiałów.

4. Współcześnie właściwie codziennie pojawiają się zarówno nowe sposoby na atakowanie komputerów internautów, jak i nowe rozwiązania. Aktualizacja oprogramowania, z którego korzystamy jest jednym z najważniejszych zadań służących zarówno bezpieczeństwu, jak i efektywności. Dotyczy to wszystkich programów, z których korzystamy i samego systemu operacyjnego.
5. Wprowadzenie kilku prostych ustawień w używanych przeglądarkach, serwisach i poczcie. Trudno podać wszystkie ważne ustawienia, jednak można poprosić o pomoc uczelnię, która ma dział informatyki. Ważne, by bezpieczeństwo naszych zasobów i naszej komunikacji nie było zagrożone przez np. zbyt liberalne ustawienia prywatności.

Doświadczenie rozwijania komunikacji ze studentami i słuchaczami za pośrednictwem mediów mimo naturalnego początkowego poczucia dyskomfortu może nauczycielowi akademickiemu przynieść wiele satysfakcji i nawet przy pewnych początkowych niepowodzeniach z pewnością będzie budowało jego autorytet i prestiż.



*OKRUCHY DYDAKTYKI*



J. J. Czarkowski  
WSKiP w Warszawie

## Elementy dydaktyki dorosłych w perspektywie dystansu społecznego

### Perspektywa dystansu

Dotychczas kształcenie zdalne czy kształcenie na odległość było analizowane pod względem okoliczności geograficznych, czyli dystansu przestrzeni, lub możliwości czasowych, czyli dystansu czasu. Ostatnie wydarzenia, związane z wybuchem pandemii, wskazują, że wraz z rozwojem cywilizacyjnym mogą pojawić się nowe, niespodziewane dla nas przyczyny pojawienia się dystansu w relacjach i komunikacji społecznej.

### Kształcenie zdalne z wykorzystaniem Internetu w perspektywie prac Benjamina Blomma

Trudno podjąć wszystkie problemy współczesnej dydaktyki czy metodyki nauczania, warto jednak przyjrzeć się kwestii ściśle związanej z problemem kształcenia zdalnego obecnej również w wielu, jeżeli nie w większości, współczesnych koncepcjach dydaktycznych. Jest to problem jakości i standardu, a w szczególności związany z nimi dylemat indywidualizacji procesu nauczania–uczenia się w relacji między warunkami i wynikami kształcenia. W tym zakresie większość koncepcji akceptuje lub adaptuje propozycje Benjamina Blomma pochodzące z lat 80. ubiegłego wieku. Stefan Mieszalski<sup>1</sup>, powołując się na prace Blomma<sup>2</sup>, opisuje problem indywidualnego podejścia szkoły do ucznia, ujmując go w cztery modele.

#### **Model A**

W modelu tym najistotniejszy wydaje się proces rozwoju i edukacji, ze względu na niego organizuje się kształcenie, w takiej sytuacji odsunięte nieco na dalszy plan

---

<sup>1</sup> B. S. Bloom, *Human Characteristics and School learning*, New York 1976.

<sup>2</sup> S. Mieszalski, dz. cyt.

Tabela 1. Modele podejścia do kwestii indywidualizacji i wyników według Blomma

|                     |           | Wyniki procesu uczenia się nauczania |           |
|---------------------|-----------|--------------------------------------|-----------|
|                     |           | różne                                | jednakowe |
| Podejście do ucznia | różne     | A                                    | B         |
|                     | jednakowe | C                                    | D         |

Źródło: opracowanie własne na podstawie: B. S. Bloom, *Human characteristics and school Learning*, McGraw-Hil, New York 1976; S. Mieszalski, dz. cyt.

wyniki mogą być zróżnicowane. W edukacji model ten dostrzec można w programach niektórych szkół alternatywnych czy eksperymentalnych np. w programie szkoły Summerhill, założonej w 1921 roku przez Alexandra Sutherlanda Neilla, jest też bliski poglądom Édouarda Claparède'a — pioniera psychologii rozwojowej i pedagogiki eksperymentalnej. Z perspektywy systemów kształcenia, wzajemnej uznawalności wykształcenia czy ekonomiki edukacji, rozwiązanie to jest trudne do przyjęcia.

### Model B

W tym modelu zakłada się, że przy optymalnym dostosowaniu warunków uczenia się do cech poszczególnych jednostek, wyniki uczenia się zostaną ujednoczone, przy czym będą one oczywiście bardzo dobre. Model ten stanowi dla edukacji organizowanej tradycyjnymi metodami istotne, ale chyba wciąż nieosiągalne wyzwanie. Jest to koncepcja, w której dochodzi do uniezależnienia wyników od tego, co student/słuchacz wnosi ze sobą do procesu nauczania–uczenia się. W modelu tym kształcenie jest rezultatem właściwego, zindywidualizowanego działania dobrego do potrzeb ucznia, a także preferencji wynikających ze stylu uczenia się.

### Model C

Uważam, że właśnie ten model miał na myśli Aleksander Nalaskowski, stawiając tezę, że szkoła to zbiorowe zaprzeczenie indywidualności człowieka (1999), co dotyczy znacznej części obecnego szkolnictwa. W tym modelu, organizując warunki uczenia się, ignoruje się cechy indywidualne poszczególnych uczniów, co musi znaleźć odzwierciedlenie w zróżnicowaniu osiąganych przez nich wynikach. Warto nadmienić, że jest to model charakterystyczny dla wielu współczesnych form kształcenia, w tym z zastosowaniem nowoczesnych technologii i form uczenia na odległość.

### Model D

Jest to model zdaniem wielu teoretyków, w tym Blomma, niemożliwy do zorganizowania w praktyce. Sam autor umieszcza go na rysunku, bo wynika on z przyjętego schematu myślowego, nie ma natomiast odniesienia praktycznego. Jest tak, ponieważ na gruncie teorii z drugiej połowy XX wieku (gdy powstawał),

całkowicie bezpodstawne wydawało się oczekiwanie, że przy jednakowych dla wszystkich uczniów warunkach uczenia się, osiągną oni jednakowe wyniki. Z perspektywy lat 70. czy 80. ubiegłego wieku należałoby założyć, że cechy indywidualne uczniów albo nie wpływały na wyniki procesu nauczania–uczenia się, albo nie miały dla tego procesu znaczenia<sup>3</sup>. Perspektywa edukacji zdalnej połączonej z nowoczesnymi technologiami cyfrowymi buduje jednak nowe możliwości zarówno teoretyczne, jak i praktyczne. W tak postrzeganym procesie edukacji część uczniów zasadniczo nie ma możliwości uzyskania dobrych wyników bez dodatkowej nauki. A nie ma dodatkowej nauki bez poświęcenia na nią dodatkowego czasu, i co ważne, związanych z nią sił i środków. Nauczanie zdalne wykorzystujące nowoczesne formy pozwala zarówno na wielokrotne powtarzanie, różnorodność form przekazu, jak i wielkie bogactwo możliwych środków dydaktycznych znajdujących się w zasobach sieci, dostępnych bez dodatkowej organizacji czy nakładów, wystarczy odpowiednio stworzone, umożliwiające szeroki dostęp i zakładające zróżnicowanie przekazu warunki.

## Teoria kształcenia wielostronnego

Jedną z najciekawszych koncepcji kształcenia powstała w połowie ubiegłego wieku. Jest to teoria wielostronnego kształcenia stworzona przez Wincentego Okonia jednak mająca swoje źródła w dorobku polskiej dydaktyki, między innymi w pracach Henryka Rowida, Bogdana Nawroczyńskiego i Kazimierza Sośnickiego. Powstała ona w kierowanej przez Okonia Katedrze Dydaktyki Uniwersytetu Warszawskiego w wyniku wieloletnich badań. Jej pierwszy zarys autor przedstawił w roku 1965 roku w rozprawie *Wielostronne uczenie się a problem aktywności uczniów*<sup>4</sup>. Pierwszy pełny opis teorii kształcenia wielostronnego przedstawił w książce *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Współcześnie jest ona omówiona przez autora m.in. w pracy: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*<sup>5</sup>. Władysław P. Zaczyński podkreśla, że

mocną stroną teorii wielostronnego kształcenia jest właśnie to, że opisane przez nią nauczanie jest wychowujące przez zabiegi specjalne, lecz przez realizację sformułowanych w jej ramach postulatów metodycznych<sup>6</sup>.

Stała się ona również podstawą wielu dalszych badań i prac uczniów, następców i współpracowników autora<sup>7</sup> [Zaczyński 1988, Tanaś 1997]. Warto

<sup>3</sup> J. J. Czarkowski, *Szkoła między indywidualnością...*; tenże, *Korepetycje w cyfrowym świecie...*

<sup>4</sup> W. Okoń, *Wielostronne uczenie się a problem aktywności uczniów*, „Nowa Szkoła” 7/8 rok 1965.

<sup>5</sup> Tenże, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 316–324.

<sup>6</sup> W. P. Zaczyński, *Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*, Warszawa 1990, s. 12.

<sup>7</sup> Tenże, *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*, Warszawa 1988; M. Tanaś, *Edukacyjne zastosowania komputerów*, Warszawa 1997.

mieć świadomość, że teorię tę profesor W. Okoń i współpracownicy tworzyli w czasach, gdy nie wszystko można było powiedzieć i napisać, a pewne poglądy były zdaniem władz absolutne i niepodważalne. Do Polski z trudnością docierały wybitne odkrycia, a tym bardziej nowinki z zakresu nauk społecznych uprawianych na zachodzie Europy i w Ameryce.

U źródeł teorii kształcenia wielostronnego leży przekonanie, że osobowość jest stopniowo harmonizującą się całością, a celem oddziaływań dydaktycznych jest *homo concord* — człowiek pełny, zachowujący wewnętrzną harmonię, aktywny w sferze poznawania świata, zmieniania go i przeżywania wartości. Przedmiotem teorii wielostronnego kształcenia jest rozwój człowieka w wyniku kształcenia. Przez kształcenie wielostronne Okoń rozumie

...złożony proces rozwoju człowieka, dokonujący się pod wpływem kształcenia, i to nie tylko szkolnego nauczania i uczenia się. Mówiąc o rozwoju człowieka, mamy na myśli zarówno rozwój poszczególnych jednostek poddanych edukacji, jak i rozwój całego — młodego i starszego — pokolenia, w swoisty sposób wpływający na rozwój i postęp w życiu społeczeństwa...<sup>8</sup>

W. Okoń, po przeanalizowaniu badań prowadzonych nad ośrodkowym układem nerwowym, zwrócił uwagę na to, że współczesna szkoła kładzie zbyt duży nacisk na rozwój lewej półkuli mózgu ucznia, która odpowiada za procesy myślenia, mowy oraz przetwarzania informacji, zaniedbując tym samym półkulę prawą, która odgrywa znaczną rolę w syntezie odbieranych bodźców oraz odpowiada za intuicję. Okazuje się, że te ważne funkcje obu półkul nie mogą funkcjonować niezależnie od siebie, a tym samym nie jest możliwe stosowanie wobec nich odrębnych, wyizolowanych sposobów oddziaływania pedagogicznego. Harmonijna interakcja jest warunkiem pełnego rozwoju człowieka. Wymaga ona jednak wielostronnego pobudzania ośrodków zlokalizowanych zarówno w prawej, jak i w lewej półkuli mózgu. Człowiek jest istotą nie tylko poznającą (ucząca się i rozwiązującą problemy), wartościującą i działającą, gdyż po uzyskaniu informacji o otaczającym świecie, dokonuje wartościowania docierających informacji oraz podejmuje działania. Kształcenie wielostronne łączy podstawowe funkcje:

- **poznanie świata oraz siebie** — poznawanie wiedzy gotowej i jej przyswajanie (funkcje intelektualna, poznawcza, w tym również poznawanie wiadomości i rozwiązywanie problemów);
- **wartościowanie** — aktywność emocjonalna (nadawanie wartości, przeżywanie);
- **działanie, które ma na celu dokonanie zmian** — podejmowanie działania (aktywność praktyczna).

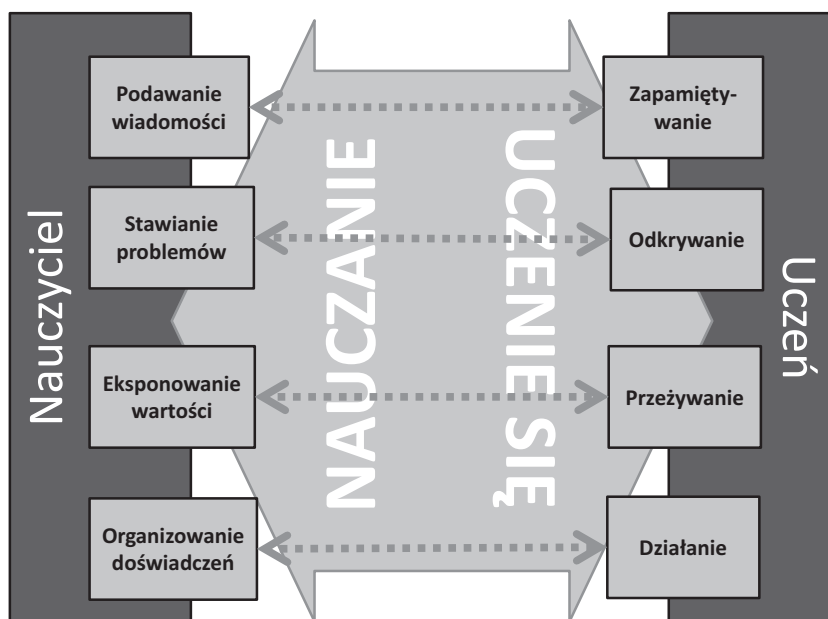
Do takich właśnie funkcji człowieka w procesie poznawczym świata odwołuje się koncepcja kształcenia wielostronnego Wincentego Okonia. Ma ona tak duże znaczenie dla współczesnej dydaktyki polskiej, że została uznana za wiodący model (paradygmat) jej unowocześniania i przebudowywana. Koncepcja

<sup>8</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki...*, s. 191.

ta zakłada podmiotowy charakter uczestnictwa ucznia w procesie kształcenia. W osobowości rozwijającego się człowieka dostrzega się i mocno podkreśla zaangażowanie emocjonalne towarzyszące procesom intelektualnym. Dziecko nie tylko zdobywa wiedzę poprzez poznawanie świata i siebie, ale wykorzystuje ją w przekształcaniu otaczającej rzeczywistości oraz w zmienianiu siebie samego. Towarzyszą temu przeżycia, które w edukacji powinny być uwzględnione bardziej, niż to się do tej pory dzieje.

Okazuje się, że utrwalona w piśmie wiedza naukowa ma swoją strukturę. Stanowią ją cztery warstwy treści: opisowe, wyjaśniające, oceniające i normatywne. Wymienione składniki wiedzy są we wzajemnym związku, i to tak dalece, że niekiedy trudno je od siebie odróżnić (np. opis i wyjaśnienie). Jeżeli w nauce wyodrębniono cztery zasadnicze kategorie zdań odzwierciedlających naszą rzeczywistość, to podobnie możemy przyjąć, iż istnieją cztery podstawowe drogi poznania, które powinien wykorzystywać nauczyciel.

Tak więc dla każdej warstwy wiedzy, w której gromadzimy odpowiednie treści odzwierciedlające nasze poznanie świata, rozumienie go, oceny i wartości, jakie mu przypisujemy, jak również umiejętność funkcjonowania w nim, istnieją adekwatne sposoby uczenia się, absorbowania i interioryzowania nauczanych–uczonych treści. Proces nauczania–uczenia się może więc przebiegać, z wykorzystaniem różnych strategii działania, metod nauczania i sposobów uczenia, czterema różnymi drogami:



Rycina 1. Nauczanie–uczenie się w koncepcji kształcenia wielostronnego

Źródło: opracowanie własne.

- **informacyjną** — student/słuchacz może opanować gotowe wiadomości z wykorzystaniem dostępnych źródeł pomocy, opracowań — uczy się przez przyswajanie, gromadzi informacje (przyswajanie);
- **problemową** — student/słuchacz może samodzielnie odkrywać wiedzę, odwoływać się do swoich pomysłów, tworzyć — uczy się przez rozwiązywanie problemów (odkrywanie);
- **emocjonalną** — student/słuchacz może budować swój własny system wartości, sądów, ocen przez przeżywanie różnych zjawisk, procesów, zdarzeń itd. — uczy się przez przeżywanie (przeżywanie);
- **operacyjną** — student/słuchacz może działać praktycznie, tworząc w ten sposób normy albo je weryfikując bądź przyswajając gotowe; rozwija wówczas swoje nawyki, umiejętności, przekształca otoczenie, dokonuje zmian w samym sobie — uczy się przez działanie (działanie).

Istnieje istotny związek między wiedzą, treściami nauczania oraz organizacją procesu nauczania. Kwestię tę ilustruje tabela 2.

**W praktyce kształcenia zdalnego.** Tradycyjny e-learning w teorii kształcenia wielostronnego najlepiej sprawdza się w strategii podającej — informacyjnej. Jednak współczesne tendencje oraz możliwości ewokują ogromną jakościową zmianę w tym zakresie. W praktyce nowoczesnego kształcenia zdalnego przełamywana jest jednostronność kształcenia. Jest ona odpowiedzią na panujące przez jakiś czas mody na różne koncepcje oparte często na jednostronnej aktywności poznawczej np. nauczania podającego, praktycznego, problemowego itd. W konsekwencji w nowoczesnej edukacji dorosłych odnajdują się osoby, które mają negatywne doświadczenia z jednorodnie organizowanej edukacji szkolnej. Współczesne propozycje edukacji zdalnej niekiedy są widowiskowe i bardzo pomysłowe, jednak jeżeli odnoszą się one do jednej ze stron osobowości, stosując je wyłącznie lub w sposób dominujący, eksponuje się albo rozwój intelektualny, albo praktyczny, a zaniedbuje pozostałe, co nie przynosi oczekiwanych efektów. Dlatego nie powinno się współcześnie organizowanej edukacji opierać na jednym tylko sposobie czy metodzie kształcenia np. wideokonferencjach, ale różnicować formy i zadania dydaktyczne, nie tylko w celu sprawdzenia, ale głównie w celu rozbudzenia różnych aspektów aktywności poznawczej.

Tabela 2. Wiedza a poznanie w koncepcji wielostronnego kształcenia

| Warstwa wiedzy | Treści   | Adekwatny proces uczenia    |
|----------------|--|-----------------------------|
| opis           | odtworzenie zjawisk, rzeczy, wydarzeń                                    | poznanie przez przyswajanie |
| wyjaśnianie    | tłumaczenie, uzasadnianie stanu rzeczy i zjawisk                         | poznanie przez odkrywanie   |
| ocena          | sądy i oceny   | poznanie przez przeżywanie  |
| norma          | normy o charakterze rzeczowym, świadomość niepewności, względność wiedzy | poznanie przez działanie    |

Źródło: opracowanie własne [na podstawie Karney 2000; Okoń 1997].

Współcześnie opracowano jeszcze jedną wizję strategii nauczania. Polscy specjaliści z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza i Ogólnopolskiej Fundacji Edukacji Komputerowej opracowali strategię kształcenia wyprzedzającego (SKW). Jej istotą nie jest jednak typ poznania, ale organizacja samego procesu. Wnosi ona nową jakość w sytuację osoby uczącej się i czyni współkonstrukto-rem, a nawet konstruktorem swojej wiedzy. Jest to więc metoda aktywizująca, korespondująca z ideami konstrukttywizmu, ale będąca oryginalnym i twórczym dziełem zespołu pracującego pod kierunkiem prof. Stanisława Dylaka i charakteryzuje się dużą samodzielnością ucznia w zdobywaniu wiedzy. Jej ważnym walorem jest to, że zamiast ograniczać się tylko do tych materiałów edukacyjnych, które zostały przygotowane przez nauczyciela, uwzględnia wszystkie formy poszukiwania informacji przez ucznia, w tym bogactwo zasobów wolnej nauki i wolnej edukacji. Nauczanie wyprzedzające przebiega w czterech etapach<sup>9</sup>:

- **aktywacja** — etap, w którym nauczyciel motywuje uczniów do kreatywnego myślenia o danym zagadnieniu, wspiera w poszukiwaniu informacji z różnych źródeł;
- **przetwarzanie** — wykorzystując zdobytą wiedzę, uczniowie rozwiązują praktyczne zadania oraz tworzą własne materiały dydaktyczne, np. prezentacje multimedialne, strony WWW, e-portfolia, animacje lub filmy;
- **systematyzacja** — lekcja z nauczycielem, etap sprawdzenia stopnia zrozumienia tematu, wyjaśnienia niezrozumiałych treści, uzupełnienia braków;
- **ewaluacja** — podsumowanie pracy.

Zaletami stosowania SKW jest niewątpliwie budowanie autonomii ucznia, facylitowanie jego zaangażowania i aktywizowanie wokół procesu uczenia się – nauczania oraz praca nauczyciela ze zmotywowanym, zaciekawionym i co ważne przygotowanym w zakresie podstaw (np. powtórzenia) uczniem. W konsekwencji praca w toku zajęć jest znacząco bardziej intensywna, a więc i zwykle bardziej skuteczna. W perspektywie praktyki kształcenia dorosłych działania te warto łączyć, wzbogacając je również o możliwości oferowane przez nowe technologie.

## Skuteczność różnych metod kształcenia w edukacji dorosłych

Kształcenie dorosłych powinno wykorzystywać zróżnicowane metody nauczania. Zwiększa ich skuteczność dzięki ich synergii. Postulat indywidualizowania i wielostronności tego typu kształcenia jest podnoszony od lat. Robiono również badania poziomu efektywności w nauczaniu dorosłych. Odnoszą się one do metod stosowanych w nauczaniu tradycyjnym, jednak w zestawieniu wskazujemy również ich odpowiedniki stosowane w nauczaniu zdalnym. Wyniki badań oceny skuteczności wybranych metod prezentujemy w tabeli 3.

Organizując proces uczenia się osób dorosłych, wykładowca powinien brać pod uwagę wieloaspektową aktywność człowieka i obejmować przyswajanie gotowych wiadomości, samodzielne odkrywanie i badanie, a następnie

<sup>9</sup> S. Dylak, *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, Poznań 2013.

Tabela 3. Skuteczność metod nauczania w odniesieniu do dorosłych

| Strategie nauczania–uczenia się | Metody          | Odpowiedniki w edukacji zdalnej | Skuteczność w skali 1–9 |
|---------------------------------|-----------------|---------------------------------|-------------------------|
| podające (przyswajanie)         | wykład          | videowykład                     | 3                       |
|                                 | obserwacja      | film                            | 6                       |
|                                 | pogadanka       | wideokonferencja                | 4                       |
| problemowe (odkrywanie)         | eksperyment     | zadania                         | 7                       |
|                                 | pokaz           | film                            | 6                       |
| eksponujące (przeżywanie)       | modele          | animacje                        | 4                       |
|                                 | dyskusja        | webinarium                      | 9                       |
|                                 | gry dydaktyczne | gry dydaktyczne (internetowe)   | 8                       |
| praktyczne (działanie)          | trening         | ćwiczenia                       | 9                       |
|                                 | ćwiczenie       | ćwiczenia                       | 9                       |
|                                 | demonstracja    | film, animacja                  | 7                       |

Źródło: opracowanie własne (opinie sędziów kompetentnych).

wdrażanie do praktyki. Tym strategiom towarzyszy wyzwalanie uczuć, ich pobudzanie, kształtowanie oraz przekazywanie. Funkcjonowanie człowieka i wiedza, jaką interioryzuje w toku aktywności życiowej, jest fundamentem, na którym skonstruowano teorię wielostronnego kształcenia. Współczesny wykładowca wyższej uczelni lub nauczyciel instytucji edukacyjnej kształcącej dorosłych może i powinien stosować rozmaite działania dydaktyczne wykorzystujące różne strategie działania. Nowoczesne technologie to znakomite źródło: tekstów, obrazów, animacji, gier. Dostarczają rozmaitych form prezentacji informacji i zjawisk, pozwalają na modelowanie różnych procesów i eksponowanie treści. Komputer, tablet, a nawet telefon komórkowy (w tym i smartfon) można stosować praktycznie w każdej sytuacji i w każdym miejscu, gdzie dostępny jest Internet.

Gdy środowisko nauczania jest ubogie w wyzwania i stymulacje poznawcze stają się środowiskiem edukacyjnie trudnym. Jest ono tworzone przede wszystkim przez przekazywanie „uporządkowanych przez innych reprezentacji” oraz bez odniesienia do posiadanej już przez ucznia wiedzy. Takie niekorzystne edukacyjnie środowisko uczenia się powoduje luźne nakładanie się kolejnych warstw nowych wiadomości, które nie tylko nie sprzyjają samodzielnemu tworzeniu wiedzy, ale nie wchodzą w interakcje z tymi wiadomościami, które już są trwałym elementem wiedzy potocznej ucznia. Dorota Siemieniecka podkreśla —

Edukacja w XXI wieku powinna pozwalać na budowanie wiedzy w oparciu o subiektywne znaczenie (konstruktywności) wiedzy. Warto, by dzisiejsza dydaktyka

zrezygnowała z ujęcia procesu uczenia się– nauczania jako jedynie transmisji wiedzy (obiektywizm) realizowanej planowo przez nauczyciela<sup>10</sup>.

W konsekwencji dobrze utrwalona wiedza potoczna znacznie częściej reguluje zachowania uczniów oraz interpretacje zjawisk przyrodniczych. Widać to wyraźnie, gdy porównujemy uczniów uczących się bez zainteresowania, dla zdobycia przyzwoitej oceny, z tymi uczniami, którzy uczą się z zainteresowaniem, którzy wiele wiadomości zdobywają samodzielnie, którzy znaleźli osobistą przyczynę do podejmowania wysiłku z potrzeby samodzielnego zrozumienia czegoś.

## Zasady kształcenia w praktyce nauczania–uczenia się zdalnego

**Uwagi natury ogólnej.** Większość, jeżeli nie wszyscy klasycy polskiej myśli dydaktycznej podkreślają rolę zasad jako kluczowych norm postępowania. Pod tym pojęciem tradycyjnie dydaktycy rozumieją najogólniejsze prawidła, których nauczyciel powinien przestrzegać we wszystkich swoich szczegółowych zabiegach dydaktycznych. Zabiegi te obejmują każdą czynność nauczyciela i równocześnie wpływają na taką lub inną postać kształcenia się ucznia, zależną od systemu dydaktycznego stosowanego przez nauczyciela<sup>11</sup>. Analizując problematykę kształcenia dorosłych i kształcenia zdalnego, celowe jest zwrócenie uwagi na teoretyczno-praktyczny aspekt zasad kształcenia. Warto więc przypomnieć, że

oznaczają one zarówno normy postępowania uznane za właściwe w celu osiągnięcia założonych celów pedagogicznego postępowania, jak i formułują podstawy, na których opierają się postępowania właściwe dla procesu wychowania lub nauczania<sup>12</sup>.

Idąc tym tropem, zasady nauczania będziemy rozumieć jako dyrektywy postępowania dydaktycznego, których przestrzeganie pozwala nauczycielowi akademickiemu zaznajomić studentów lub słuchaczy z podstawami usystematyzowanej wiedzy, rozwijać ich zainteresowania i zdolności poznawcze oraz wdrażać do samokształcenia. Cytowany autor, będący również jednym z wybitnych przedstawicieli dydaktyki dorosłych, wskazuje następujące zasady kształcenia<sup>13</sup>:

- pogłębowości,
- przystępności kształcenia,
- systematyczności,
- świadomego i aktywnego uczestnictwa studentów/słuchaczy,
- kształtowania umiejętności uczenia się,

<sup>10</sup> D. Siemieniecka, *Metoda projektów w budowie i realizacji systemu kształcenia studentów*, Toruń 2012, s. 430.

<sup>11</sup> K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1948, s. 212–213.

<sup>12</sup> J. Pólturzycki, *Niepokój o dydaktykę*, Warszawa–Radom 2014, s. 263.

<sup>13</sup> Tamże, s. 264–265.

- łączenia teorii z praktyką,
- indywidualizacji i zespołowości,
- trwałości wiedzy,
- ustawiczności kształcenia.

Podjmując się analizy zasad kształcenia, należy pamiętać o przyjęciu uwzględniającej współczesne przemiany (w tym technologicznej) oraz odmiennej od szkolnej perspektywy kształcenia zdalnego.

**Zasada pogłębłości** to jedna z zasad najwcześniej wprowadzonych w podręcznikach nauczania i jednocześnie najpowszechniej uznawana. Wskazuje ona na konieczność zdobywania wiedzy o rzeczywistości przez bezpośrednie poznawanie rzeczy i zjawisk. W świetle tej zasady zadaniem wykładowcy jest takie wprowadzenie do świadomości studenta odpowiedniej znajomości faktów, umiejętności odpowiedniego kształtowania pojęć, zrozumienia uogólnień i praw naukowych opartych na bezpośrednim poznaniu rzeczy, zjawisk i procesów. Oczywiście jest, że często stosujemy środki pośrednie w postaci środków dydaktycznych, takich jak obrazy, modele, wykresy, tabele itp. Istotą jest jednak jak najściślejsze łączenie wiedzy (teoretycznego konstrukt — obrazu świata tworzącego się w umyśle ucznia) z odwzorowywaną przez nią rzeczywistością. Warto przytoczyć ważną uwagę:

racjonalne posługiwanie się zasadą pogłębłości nie prowadzi oczywiście do wyeliminowania z procesu dydaktycznego słowa mówionego i pisanego, pozwala natomiast na przyspieszenie procesu opanowywania wiedzy i umiejętności<sup>14</sup>.

W warunkach nauczania często mamy ograniczony dostęp do pomocy naukowych, jednak istnieje wiele możliwości samodzielnego wykonywania eksperymentów przez dorosłych studentów, odwoływania się do ich własnych doświadczeń i działania bez specjalistycznego sprzętu. Duże możliwości czytania i oglądania daje również Internet.

**Zasada przystępności kształcenia.** Nazywana też bywa zasadą przystępności i stopniowania trudności. W praktyce akademickiej, w szczególności na mniej obleganych kierunkach (ale nie tylko), spotykamy się niekiedy ze studentem, który chce, ale z różnych przyczyn nie może lub nie potrafi pokonać jakiegoś progu edukacji. W takiej sytuacji zadaniem wykładowcy jest stworzyć swoistą drabinę, po której student/słuchacz będzie się wspinał lub pomóc odnaleźć drogę na upragniony szczyt, zazwyczaj inną niż ci, którzy chcą tam iść po schodach. Oczywiście są wykładowcy, w których opinii jest to zadanie studenta. Zasada przystępności nie polega na rezygnowaniu z celów czy obniżaniu tak zwanego poziomu, ale jej istotą jest potrzeba, a nawet konieczność dostosowania treści i metody nauczania do rozwoju i możliwości studenta w danej chwili. **Istotą dobrze zorganizowanego kształcenia dorosłych jest przystosowanie procesu nauczania–uczenia się do indywidualnych potrzeb, predyspozycji,**

---

<sup>14</sup> Tamże, s. 265.

**możliwości i umiejętności dorosłego ucznia z jego możliwościami, tempem pracy i stopniem zaawansowania w nauce.** Z zasady tej wynika kilka przydatnych w praktyce przesłanek:

- przechodzić od tego co jest bliższe, do tego co jest dalsze;
- przechodzić od tego, co jest dla uczniów łatwiejsze, do tego co jest trudniejsze;
- przechodzić od tego, co jest uczniom znane, do tego co jest nowe i nieznanne.

Sedno zasady przystępności i stopniowania trudności zawiera się w takim organizowaniu procesu nauczania w kształceniu zdalnym, by był on przystosowany nie tylko do indywidualnych predyspozycji czy możliwości, ale również do poziomu aktualnych umiejętności i stopnia zaawansowania w nauce uczących się. W tym również, a może nawet szczególnie, w zakresie tempa pracy i możliwości, a także rozmiaru i szybkości absorpcji wiedzy.

**Zasada systematyczności.** Wiedza naszych studentów i słuchaczy to również pewien uporządkowany system informacji i danych. Warto zauważyć, że podobnie jak nie każda przyzma kamieni stanowi dom, tak nie każdy zbiór informacji i danych stanowi wiedzę. Gromadzone w procesie uczenia się–nauczania przez dorosłego ucznia dane i informacje budują jego wiedzę, gdy absorbuje je stopniowo i systematycznie, przysuwając wiadomości oraz metodycznie je utrwalając. Do realizacji tej zasady nauczyciel akademicki powinien w swojej pracy ze studentem lub słuchaczem uwzględniać następujące reguły:

- ujmować realizowany materiał nauczania we właściwej kolejności służącej budowaniu struktury wiedzy;
- regularnie nawiązywać do materiału opanowanego;
- dzielić materiał nauczania na odpowiednie dla studentów części (nie za duże — bo może się okazać nie do opanowania i nie za małe — bo nauka stanie się nudna i nieefektywna);
- wskazywać informacje, zagadnienia kluczowe i tematy główne;
- monitorować i stymulować systematyczne opanowywanie wiedzy i zdobywanie umiejętności przez studentów czy słuchaczy.

Warto jednak zauważyć, że proces nauczania na uczelni wyższej jest często całkowicie nowy dla studentów i trudny w dostosowaniu do indywidualnych możliwości, poziomu aktualnych umiejętności i stopnia zaawansowania w nauce w procesie samokształcenia. Jest on często wysoko specjalistyczny, trudny do opanowania zarówno pojęciowo, jak i poznawczo, co jest oczywiste dla zagadnień podejmowanych na tym poziomie nauczania. W takiej sytuacji należy starannie rozważyć czas przeznaczony na kształcenie i kształcenie zdalne, jednocześnie warto stymulować samokształcenie i różne formy pracy własnej ucznia. Kompetencje dydaktyczne nauczyciela akademickiego, w tym również cierpliwość, są nadzwyczaj ważnym elementem jego kompetencji w ogóle. Nauczyciel akademicki musi być profesjonalistą w zakresie nauczania, a nie jedynie starszym kolegą czy dobrym specjalistą w danej dziedzinie. Nauczyciel akademicki powinien mieć świadomość i zwrócić na to uwagę organizatora kształcenia, np. władz uczelni, na potrzeby edukacyjne swoich studentów lub słuchaczy.

W sytuacji gdy cel nauczania jest ulokowany poza programem kształcenia, a dobór oraz zakres realizowanych treści jest zależny od studenta i wykładowcy, np. na zajęciach koła naukowego, dobra realizacja zasady systematyczności wymaga przestrzegania następujących reguł:

- ujmowanie materiału nauczania we właściwej kolejności — systematyczne zapoznawanie się, zapamiętywanie, utrwalanie;
- stałe wracanie do treści już poznanych, budowanie systemu wiedzy treściami nowopoznanymi;
- podział treści nauczania na działy, partie, właściwe dla realizowanego zakresu treści, indywidualnych możliwości ucznia, jego bieżącego poziomu umiejętności i stopnia zaawansowania w nauce;
- właściwe rozłożenie w czasie procesu nauczania–uczenia się;
- wyrabianie u uczniów umiejętności syntetyzacji, w tym łączenie treści poznanych w określone całości;
- wskazywanie treści kluczowych oraz podstawowych dla danego obszaru wiedzy i grupowanie ich wokół treści uzupełniających (pozostałych objętych programem).

Realizacja tych założeń może być wsparta:

- przygotowaniem przez nauczyciela dla studentów zadań wymagających systematycznego, trwałego i systematycznego zaangażowania (np. obserwacja forów, platform, aktywności internetowych);
- systematyczną kontrolą i oceną wiedzy i umiejętności studentów, w tym również form samokontroli, za pomocą testów umieszczanych na platformie internetowej pozwalających na wielokrotne wykonywanie i samoocenę.

Warto również pamiętać, że jeżeli nasz student ma inne obowiązki edukacyjne, to stawiane mu zadania muszą być adekwatne do możliwości, z uwzględnieniem tych innych obowiązków. Studenci zwłaszcza młodzi dorośli chętnie angażują się w interesujące dla nich działania, zapominając niekiedy o innych obowiązkach, a również swojej sytuacji życiowej i okolicznościach społecznych towarzyszących procesowi uczenia się–nauczania. Nieuwzględnienie tych kwestii może prowadzić do niepowodzeń edukacyjnych.

**Zasada świadomego i aktywnego uczestnictwa uczniów.** Zasada ta stosuje się również do studentów. Można nawet stwierdzić, że w odniesieniu do dorosłych jej stosowanie jest szczególnie istotne ze względu na odpowiednie budowanie motywacji do podejmowania nauki. Warto zauważyć fakt, że jeśli kształcenie podejmują osoby dorosłe, to w żadnym wypadku nie gwarantuje to świadomego, a tym bardziej aktywnego ich uczestnictwa w procesie kształcenia. W myśl tej zasady jednym z ważnych elementów powodzenia jest świadomy i aktywny stosunek studentów/ słuchaczy do celów i treści podejmowanego procesu uczenia się. W praktyce edukacji akademickiej, z zasady świadomego i aktywnego udziału studentów–słuchaczy w procesie nauczania, można wskazać na potrzebę stawiania przed dorosłymi uczniami sytuacji problemowych, co nie powinno się sprowadzać jedynie do stosowania tak zwanej metody przypadków, ale warto również tworzyć różne przestrzenie rozwiązywania problemów prowadzących

do indywidualnych odkryć lub stosowania zdobywanych w toku kształcenia kompetencji. Jednocześnie warto zachęcać studentów do wszechstronnej aktywności poznawczej i motywować ich w tym zakresie.

Wydaje się, że istotą realizacji omawianej zasady jest optymalizowanie współzależności między pedagogicznym kierowaniem ze strony nauczyciela akademickiego a świadomą, twórczą pracą studenta podczas procesu kształcenia. Istotne w trakcie edukacji akademickiej jest również właściwe rozumienie pojęcia aktywność i rozróżnianie jego rodzajów. W zakresie zdobywania wiedzy przez studenta/słuchacza można wskazać trzy rodzaje takiej aktywności:

- aktywność intelektualna — czyli związana z absorbowaniem treści (wiadomości, informacji, danych itp.), aktywnym ich poszukiwaniem, analizowaniem i zapamiętywaniem;
- aktywność praktyczna — czyli związana z organizacją procesu uczenia się-nauczania i/lub uczestnictwem w nim;
- aktywność towarzysząca — czyli niezwiązaną bezpośrednio z procesem uczenia się, ale z nim współwystępująca.

Każda z nich ma swoje wewnętrzne i zewnętrzne formy. Warto, by współwystępowały w procesie kształcenia, a nie były ograniczone jedynie do jednej sfery.

By aktywny stosunek ucznia do realizowanych treści i zagadnień odnosił pozytywny z edukacyjnej perspektywy efekt i zasada świadomej aktywności przynosiła spodziewane rezultaty, spełnione muszą być następujące warunki:

- uświadamiane cele
- aktywne opanowanie wiedzy
- samokontrola i samoocena.

Warunki te powinny współwystępować tak, by wzajemnie uzupełniały własne oddziaływanie.

**Zasada kształtowania umiejętności uczenia się.** W praktyce akademickiej niekiedy sprowadza się tę zasadę do oczekiwania od studentów umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy, w tym również stosowania skutecznych metod i technik jej nabywania. Nie mniej w toku nauki szkolnej niższych poziomów student/słuchacz opanował często jedynie umiejętność zapamiętywania. Niestety niekiedy uczelnia ją doskonalą zgodnie z zasadą „trzech z”. Zasadne jest uświadamianie sobie i studentom/słuchaczom, że proces studiowania to głównie samokształcenie, ale w tym również wdrażanie do samokształcenia. Jak zauważa Półturzycki: „w dobie rozumienia uczenia się jako samodzielnego zdobywania wiedzy jest to zasada ważna dla rozwijania umiejętności pracy umysłowej i przygotowania do samokształcenia”<sup>15</sup>. Istotną kwestią w toku uczenia się-nauczania prowadzonego w systemie zdalnym, jest wdrażanie do samokształcenia. W tej zasadzie upatrujemy podstawę do tych działań.

Kwestia umiejętności uczenia się, wpisuje się w różne koncepcje zarówno z dziedziny dydaktyki, jak i psychologii.

<sup>15</sup> Tamże, s. 268 por. też J. Półturzycki, *Dydaktyka dorosłych*.

Tabela 4. Wybrane koncepcje nauczania–uczenia się

| Koncepcja                              | Kluczowe założenia  | Zadania nauczyciela/ wykładowcy  |
|--|---|--|
| Strategiczno-<br>-techniczna           | Samodzielne uczenie się to takie, podczas którego student/słuchacz stosuje strategie odpowiednie do wykonywanego zadania, wiedza o strategiach jest w tym przypadku sterowana zewnątrz i pochodzi od nauczyciela lub dostarczają jej podręczniki  | Udzielenie instrukcji dotyczących poszczególnych strategii i ich efektywnego wykorzystania w procesie uczenia się na różnych jego etapach i w różnych okolicznościach  |
| Model<br>procesualny<br>M. S. Knowlesa | U źródeł rozpoczęcia procesu powinna leżeć autonomiczna decyzja uczącego się. Proces powinien uwzględniać doświadczenie, posiadane kompetencje oraz potrzeby i oczekiwania osoby uczącej się  | Pomoc poprzez dostarczanie informacji w rozwijaniu umiejętności uczenia się, zgodnie z możliwościami ucznia, zachęcanie (facylitacja) w kierunku aktywności poznawczej, dialogiczne formy uczenia się  |
| Konstruktywistyczna                    | Ludzie są z natury autonomiczni, w konsekwencji takiego założenia trzeba przyjąć, że wszelkie działania w procesie uczenia się, nie mogą być inne niż autonomiczne  | Stworzenie bogatego i zróżnicowanego środowiska uczenia się, zapewnienie rzetelnych materiałów nauczania, stosowania otwartych form pracy. Konstruktywizm preferuje pracę w grupach i parach trudną do zrealizowania w trakcie procesu uczenia się–nauczania w systemie zdalnym  |
| Konektywistyczna                       | Uczenie się jest procesem, który nie w pełni znajduje się pod kontrolą człowieka, ponieważ następuje nie „wewnątrz” niego, ale w skutek połączenia się z informacjami oraz zasobami wykorzystywanej wiedzy. Nie wszystkie wiadomości trzeba mieć w głowie, najistotniejsze jest, aby potrafić znaleźć potrzebne informacje we właściwych zasobach, co uruchamia proces uczenia się  | Bardziej istotne jest uczenie samej czynności (umiejętność) połączenia z zasobami wiedzy, odnajdywaniem informacji i nabywaniem umiejętności niż uczenie określonych informacji i umiejętności, uczenie uczenia się jest niejako celem autotelicznym   |
| Komplementarna                         | Student lub słuchacz i nauczyciel są podmiotami procesu uczenia się–nauczania. Proces ten jest zawsze wzajemny i jednoczesny, dlatego konieczna jest współpraca i wspólna kontrola ucznia i nauczyciela. Kluczową kwestią i zadaniem zarówno nauczającego, jak i uczącego się jest takie dopasowanie warunków nauczania–uczenia się, by były one optymalne w stosunku do potrzeb, możliwości, preferencji i przekonań osoby uczącej się | Zarówno nauczyciel, jak i dorosły uczeń są równoprawnymi podmiotami procesu uczenia się–nauczania, co nie oznacza równości w kompetencjach i zadaniach. Zadaniem nauczyciela akademickiego jest wspólne ze studentem/słuchaczem odnalezienie mocnych i słabych stron uczącego się i taka organizacja procesu uczenia się–nauczania, by sprzyjała jego zróżnicowanym preferencjom poznawczym i metabolizmowi informacyjnemu |

Źródło: opracowanie własne [na podstawie: Karney 2007, Czarkowski 2015, 2019].

Zwrócenie uwagi na kompetencje ucznia w zakresie zdobywania wiedzy jest ważnym elementem budowania jego poczucia sprawstwa, samooceny oraz świadomości własnych kompetencji (lub ich braku) w obszarze edukacji. Dorosły uczeń powinien mieć świadomość własnych kompetencji lub powinien w miarę potrzeby taką rzetelną samoocenę zbudować.

**Zasada łączenia teorii z praktyką.** Ogólnie można przyjąć założenie, że „abstrahowanie nie sprzyja szybkiemu i łatwemu rozumieniu i opanowaniu treści, ale nawiązanie do praktyki, do bezpośredniego doświadczenia ułatwia naukę, przyspiesza rozumienie i opanowanie treści”<sup>16</sup>. Zasada łączenia teorii z praktyką stosowana w trakcie kształcenia służy przygotowaniu studentów słuchaczy do racjonalnego posługiwania się wiedzą w rozmaitych sytuacjach praktycznych, do przekształcania otaczającej rzeczywistości. Warto mieć również świadomość, iż tym rzeczywistym światem, w którym studenci będą wykorzystywać zdobywaną wiedzę, nie będzie jedynie uczelnia. Niestety czasami (a nawet w niektórych wypadkach bardzo często) uczelnia będzie jedynym miejscem, w którym wiedza zdobyta w procesie kształcenia będzie wykorzystana. Prezentowanych lub wymaganych umiejętności student nie wykorzysta nigdy w życiu, i nawet jeżeli wykorzystuje urządzenia lub procedury stworzone z ich użyciem, zupełnie nie ma o tym pojęcia. Jednak niezależnie od praktycznej i życiowej przydatności rozmaitych umiejętności i wiadomości, trzeba je posiadać, by ukończyć dany kierunek studiów lub studia podyplomowe, które są przepustką do wymarzonej przyszłości, awansu zawodowego, a niekiedy również spełnienia marzeń. Dlatego nauczyciel akademicki powinien mieć świadomość, że uczy przede wszystkim dla osiągnięcia postawionego celu. To właśnie cel określa, co jest ważne, praktyczne i użyteczne, a co nie. Jeżeli do osiągnięcia celu czy to zewnętrznego egzaminu, czy ukończenia III roku konieczne jest rozróżnianie anachoretów od cenobitów, to należy studenta tego nauczyć możliwie rzetelnie i efektywnie. Krytykę praktyczności tej wiedzy należy skierować do twórców programów i decydentów, którzy je zatwierdzili do realizacji. **Niestety w wielu wypadkach nauczyciele akademicy nie tworzą programów nauczania ani zakresów treściowych egzaminów lub mają jedynie częściowy wpływ (np. dobór treści, ale nie określenie efektów), ich zadaniem jest wesprzeć proces uczenia się, którego program już ustalono.**

**Zasada indywidualizacji i zespołowości** zwraca uwagę na znaczenie zarówno indywidualności, jak i zespołowości w nauczaniu. Faktem jest, że „wszelka praca w grupach, w zespołach ma wysokie wartości dydaktyczne”<sup>17</sup>. Wykładowca jednak nie zawsze ma warunki, by umożliwić studentom pracę w małym zespole lub pracować z nimi indywidualnie. Nie mniej jednak współczesna technika pozwala na tworzenie rozmaitych zespołów *on-line* i różne formy pracy z nimi, o czym więcej w rozdziałach o tworzeniu zespołów i narzędziach społecznościowych. Warto również pamiętać, że edukacja jak większość

<sup>16</sup> J. Pólturzycki, *Niepokój o dydaktykę...*, s. 269.

<sup>17</sup> Tamże, s. 270.

procesów w życiu człowieka zawieszona jest pomiędzy indywidualizmem a kolektywizmem. Całkowite oderwanie od któregoś z nich prowadzi do degeneracji procesu uczenia się–nauczania. **Wspólnota akademicka jest ważnym elementem służącym budowaniu jakości kształcenia, samooceny studenta, jego poczucia wartości nauki oraz wartości odbieranej edukacji, odnosi się to zarówno do związanych z nią rytuałów, jak i codziennej pracy w poczuciu funkcjonowania w określonej wspólnotcie.** Dobre zrozumienie tej relacji oznacza odrzucenie indywidualizmu jako „wolności samowoli”, ale i kolektywizmu rozumianego jako „wolność mechanizmu”<sup>18</sup>. Dlatego z pewnością warto, aby nauczyciel zachęcał swoich studentów do uczestnictwa w różnych zespołowych projektach edukacyjnych realizowanych na uczelni, ale nie tylko, a nawet w miarę możliwości (aczkolwiek z rozsądkiem) wspierał swoich studentów w tym zakresie. Jednocześnie podobne stwierdzenie można sformułować w odniesieniu do indywidualnych projektów badawczych, w szczególności do prac dyplomowych. Młody lub początkujący badacz często potrzebuje zachęty lub po prostu porady, dlatego warto stworzyć wirtualne przestrzenie konsultacji zarówno takie o szerokim dostępie, jak i wysoce zindywidualizowane.

**Zasada trwałości wiedzy.** Wskazuje na konieczność podejmowania i stosowania przez nauczyciela akademickiego zróżnicowanych i systematycznych zabiegów dydaktycznych służących utrwalaniu wiedzy, czyli ułatwiających uczniowi jej **trwale** zapamiętywanie. Zasada ta łączy się bezpośrednio z etapem kształcenia, w którym następuje kontrola i ocena rezultatów nauczania. Zasada trwałości wiedzy i umiejętności wynika z podstawowych celów kształcenia, którymi są m.in. wyposażenie studentów w wiedzę i umiejętności zawodowe, zapewniające efektywne działanie w zmieniających się warunkach.

**Zasada ustawiczności kształcenia.** Wykładowca realizując proces edukacyjny, powinien mieć na względzie zachowanie ciągłości i systematyczności kształcenia oraz rozumieć ich istotę i potrzebę. Jego zadaniem jest rozbudzić u studentów/słuchaczy w trakcie procesu kształcenia potrzebę samokształcenia, która skutkować będzie ustawicznym kształceniem w życiu człowieka i systematycznym doskonaleniem się. W swoich działaniach nauczyciel dorosłych powinien podnosić kompetencje swoich uczniów, nadążać za rozwojem nauki i techniki. Niezależnie, czy mamy do czynienia z naukami humanistycznymi, społecznymi, przyrodniczymi, czy ścisłymi, istnieje w nich postęp, a nowoczesność i rozwijające się technologie intensyfikują go. Zajęcia edukacyjne o wysokim stopniu zindywidualizowania pozwalają na bardzo efektywne poszerzanie wiedzy, jak również niwelowanie tworzących się w niej luk. Aktualność wiedzy prezentowanej przez wykładowcę jest ważnym elementem poziomu i jakości procesu nauczania–uczenia się i jest przesłanką do systematycznego doskonalenia się wykładowców zarówno w formach zbiorowych, jak i samokształcenia.

<sup>18</sup> Por. T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, w: F. Adamski (red.), *Człowiek — wychowanie — kultura*, Kraków 1993, s. 110.

Edukacja na poziomie wyższym powinna być okazją do zapewnienia możliwości rozwoju i wzbogacania studenta lub słuchacza jako osoby. Powinna też wspierać i rozwijać rozumienie zmieniającego się świata, a także iść w parze z rozwojem etycznym i moralnym. Takie kwestie, jak uczciwość, ambicja w dążeniu do doskonałości, szacunek dla siebie, ale również dla innych leżą u podstaw edukacji, w tym w szczególności edukacji realizowanej zdalnie i ustawicznie.

## Procesualny model kształcenia dorosłych

Opracowany przez Malcolma S. Knowlesa model procesu uczenia się dorosłych, nie jest propozycją nową, jednak podobnie jak teoria kształcenia wielostronnego systematycznie doskonalszą i aktualizowaną przez uczniów i następców autora. U podłoża modelu Knowles umiejscowił potrzebę i zdolność osoby dorosłej do samodzielnego podejmowania decyzji edukacyjnej. Według niego potrzeba ta nasila się z wiekiem, a nowa wiedza poznawana jest w kontekście wiedzy już posiadanej. Przyjęte przez niego założenia dotyczące edukacji dorosłych ewokują określoną organizacją procesu dydaktycznego odnoszonego, w przypadku prowadzonych przez niego badań, głównie do szkoleń. Nie mniej jednak można je odnieść również do kształcenia studentów, w szczególności studentów kształconych zaocznie w późniejszych etapach dorosłości. Na tych bowiem etapach należy uznać doświadczenie za ważny czynnik w procesie edukacyjnym, to kształcenie niewątpliwie powinno stwarzać możliwość wymiany doświadczeń pomiędzy jego uczestnikami. Pozwoli to na uczenie się od siebie nawzajem i korzystanie z doświadczeń innych osób. Aby wymiana doświadczeń była możliwa, dominujące powinny być metody umożliwiające konfrontację własnego doświadczenia życiowego z tym zdobywanym podczas szkolenia (jednak nie jedynie wzajemna wymiana doświadczeń między studentami). Wymiana doświadczeń i ich konfrontacja może zapoczątkować proces zmiany. Kluczowe jest stworzenie atmosfery sprzyjającej wymianie doświadczeń, opartej na wzajemnym poszanowaniu, zrozumieniu i gwarantującej poczucie bezpieczeństwa, bez tego nie ma możliwości refleksji nad dotychczasowymi doświadczeniami. Za stworzenie owego klimatu akceptacji i życzliwości w dużej mierze odpowiedzialny jest nauczyciel akademicki. Jeżeli zaś jednym z głównych motywów podejmowania nauki przez osoby dorosłe jest chęć lepszego radzenia sobie z sytuacjami problemowymi w życiu i jego wymogami, to podczas szkolenia nie powinno zabraknąć odniesienia do praktycznego zastosowania nowej wiedzy i umiejętności.

W opinii M. S. Knowlesa podstawowym składnikiem motywacji edukacyjnej osób dorosłych jest motywacja wewnętrzna. W konsekwencji w edukacji akademickiej trzeba przyjąć, że zarówno zewnętrzne kary, jak i nagrody mają mniejsze znaczenie. Warto więc rozbudzić u studentów motywację do samodoskonalenia i, nawet jeśli znaleźli się oni na studiach nie do końca z własnej woli, trzeba poszukać wraz z nimi ważnego dla nich celu i uzmysłowić, ile mogą zyskać dzięki sytuacji, w której się znajdują. Innym czynnikiem sprzyjającym budowaniu motywacji wewnętrznej studenta jest zaangażowanie go w tworzenie

Tabela 5. Składniki procesu pedagogicznego versus andragogicznego w ujęciu M. K. Knowlesa

| Element  | Podjęcie pedagogiczne  | Podjęcie andragogiczne   |
|--|--|--|
| Przygotowanie ucznia do podjęcia decyzji edukacyjnej | minimalne  | zapewnienie potrzebnych (koniecznych) informacji, przygotowanie do uczestnictwa, pomoc w sformułowaniu realistycznych oczekiwań, zainicjowanie namysłu nad treściami kształcenia |
| Atmosfera  | formalna, nastawiona na współzawodnictwo, zorientowana na nauczyciela          | zaufanie, obustronny szacunek, nieformalne, ciepłe stosunki, współdziałanie, wsparcie, autentyczność, troska   |
| Planowanie   | przez nauczyciela  | wspólne planowanie przez dorosłego ucznia i nauczyciela  |
| Diagnozowanie potrzeb                                | nauczyciel   | wspólne oszacowanie  |
| Wyznaczanie celów                                    | przez nauczyciela  | poprzez obustronne negocjacje  |
| Tworzenie planu uczenia się                          | logika dziedzinowa/ przedmiotowa, tworzenie w całości skoncentrowane na treści | sekwencyjne, w zależności od gotowości ucznia, w całości skoncentrowane na problemie   |
| Metody i techniki                                    | koncentracja na przekazie  | koncentracja na poszukiwaniu   |
| Ewaluacja  | przez nauczyciela  | wspólne ponowne diagnozowanie potrzeb, wspólna ocena programu  |

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. S. Knowles, E. F. Holton III, R. A. Swanson (red.), *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009, s. 108.

programu zajęć czy określanie niektórych jego celów. Zawarte w sylabusie efekty uczenia się można osiągać, również modyfikując treści kształcenia.

Knowles zaproponował również andragogiczny model uczenia się. Określił go mianem modelu procesualnego, prezentującego zestaw procedur angażujących uczących się w proces, przygotowany na podstawie następujących elementów: przygotowanie ucznia, stworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się, uruchomienie mechanizmów umożliwiających wspólne planowanie, diagnozowanie potrzeb edukacyjnych, formułowanie celów zaspokajających te potrzeby, projektowanie wzoru doświadczeń edukacyjnych, kierowanie owym doświadczeniem z pomocą odpowiednich technik i środków, ocenę efektów kształcenia i ponowne zdiagnozowanie potrzeb edukacyjnych<sup>19</sup>. Zaproponowany model zdecydowanie różni się od modelu pedagogicznego, bowiem ten drugi dotyczy jedynie przekazu wiedzy i umiejętności, podczas gdy model procesualny skupia się na procedurach i zasobach wspomagających ucznia w przyswajaniu wiedzy i umiejętności. Założenia owego andragogicznego modelu uczenia się, zaproponowanego przez Knowlesa w zestawieniu z modelem pedagogicznym, prezentuje tabela 5.

<sup>19</sup> M. S. Knowles, E. F. Holton III, R. A. Swanson (red.), dz. cyt., s. 107 i n.

Jak widać w przedstawionym zestawieniu, w modelu pedagogicznym, zdaniem Knowlesa, edukator skupia się bowiem na podjęciu decyzji z wyprzedzeniem, jaka wiedza i umiejętności mają być przekazywane uczniowi. Następnie porządkuje on owe treści w logiczne całości i wybiera najbardziej skuteczne środki i narzędzia do ich przekazu. Na koniec tworzy plan owych treści, który nie jest w żaden sposób konsultowany z podmiotami procesu kształcenia — uczniami. To nauczyciel samodzielnie decyduje o treściach, celach i sposobie ich przekazu. W swoim modelu pracy edukacyjnej z dorosłymi M. S. Knowles wyróżnił również cztery podstawowe różnice między tradycyjnym nauczaniem dzieci nazwanym przez niego pedagogiką a nauczaniem dorosłych określanego mianem andragogiki<sup>20</sup>. Są to:

1. **Odmienne w obu przypadkach postrzeganie osoby uczącej się i jej koncepcji siebie.** Niektóre teorie pedagogiczne traktują ucznia jako osobę zależną od nauczyciela, podporządkowaną jego woli. To nauczyciel ponosi całą odpowiedzialność za proces dydaktyczny, on także ustala cele, metody i formy kształcenia. Natomiast w andragogice uczący się traktowany jest jako podmiot, osoba samokierująca i samodzielna. Nauczyciel jedynie wspiera proces ujawniania się potrzeb edukacyjnych dorosłego i pomaga w ich zaspokojeniu. Osoba dorosła powinna uczestniczyć w kreowaniu procesu edukacyjnego, tworzeniu programu nauczania czy doborze odpowiednich metod dydaktycznych.
2. **Różne doświadczenie, jakie posiada student/słuchacz.** Dziecko w procesie edukacyjnym jest całkowicie zależne od nauczyciela-eksperta i od wiedzy, którą mu on przekazuje. Dominujące metody przekazywania informacji oparte są na formie podającej. W przypadku edukacji dorosłych doświadczenie ma olbrzymi wpływ na proces edukacyjny. Osoby szkolone przywiązują ogromną wagę do tego, czego doświadcniają, większą niż do tego, czego są nauczone w trakcie tradycyjnego przekazu. Z tego względu w edukacji dorosłych powinny dominować techniki aktywizujące uczestnika i wykorzystujące jego doświadczenia, np. eksperyment, studium przypadku czy dyskusja.
3. **Charakter gotowości uczniów dorosłych do uczenia się.** Nauczanie dzieci jest procesem zorganizowanym, podzielonym na pewne przedmioty, z akcentem na przekazywanie treści (encyklopedyzm dydaktyczny). Dorośli z chęcią uczą się jedynie tego, co uznają za przydatne i potrzebne w przypadku radzenia sobie z życiowymi problemami. Wynika z tego, że nauczanie dorosłych powinno być organizowane tak, by zaspokajało ich indywidualne potrzeby, ale w rytmie dostosowanym do ich możliwości i oczekiwań. Nie można zatem przyjąć, że gotowe standardowe programy, przygotowane (jak ma to miejsce w przypadku kształcenia dzieci) dla jednolitej wiekowo oraz pod względem potrzeb edukacyjnych grupy odbiorców, spełnią oczekiwania wszystkich osób dorosłych biorących udział w szkoleniu.

---

<sup>20</sup> M. S. Knowles, *Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*, Nowy Jork 1972.

4. **Sposób podejścia do nauki.** Dzieci uczą się tego, czego oczekują od nich dorośli i za co mogą zyskać ich aprobatę. Nieodłącznym problemem związanym z tym procesem jest dla nich strach przed popełnieniem błędu i przed niepowodzeniami. Dorośli potrzebują z kolei odpowiednich kompetencji, przydatnych w radzeniu sobie z wymogami współczesnego życia, wspieraniu własnego samorozwoju czy rozwiązywaniu problemów. Dlatego muszą dostrzegać bezpośrednią przydatność i możliwość zastosowania nabytych umiejętności i wiedzy w praktyce.

Omawiając koncepcję M. S. Knowlesa, warto zauważyć, że postulował on uwzględnione przy projektowaniu programów szkoleń czterech poziomów różnic poznawczych wśród osób szkolonych<sup>21</sup>:

- zdolności poznawczych — psychometrycznych modeli inteligencji, łączenia ze zdolnościami pierwotnymi i wtórnymi;
- kontroli poznawczej — schematów myślowych, kontrolujących sposoby pozyskiwania i przetwarzania informacji; są to własności psychometryczne, regulujące postrzeganie wywodzące się wprost ze zdolności poznawczych;
- stylów poznawczych — charakterystycznych elementów spójności w przetwarzaniu informacji, rozwijanych dwubiegunowo na bazie cech osobowości; odzwierciedlają one sposoby przetwarzania informacji przez ucznia mające na celu nadanie im sensu;
- stylów uczenia się — ogólnych tendencji do przetwarzania informacji na różne sposoby, są one mniej specyficzne niż style poznawcze i zwykle podlegają ocenie w wyniku zadeklarowanych przez jednostkę preferencji.

Poziomy różnic poznawczych oddziałują na siebie. Zdolności poznawcze wpływają na kontrolę poznawczą, która z kolei wywiera wpływ na style poznawcze, a one następnie oddziałują na style uczenia się.

Omawiana w innym miejscu tego tomu koncepcja kształcenia komplementarnego uzupełnia tradycyjne zestawy zasad dydaktycznych i postulatów o własne propozycje. Ich opis zaprezentowano w innym miejscu<sup>22</sup>, tu warto odnieść je do sytuacji kształcenia zdalnego.

Analiza zasad kształcenia komplementarnego prowadzi do wniosków ważnych dla praktyki. Stawia ona również ważne zadanie przed wykładowcą. Jednocześnie korzyści wynikające z ich stosowania wydają się oczywiste, w tym m.in. usprawniają przebieg zajęć, nadają im określony sens, logikę, a również tempo, pomagają racjonalizować i regulować pracę zarówno studentów, jak i wykładowców.

<sup>21</sup> M. S. Knowles, E. F. Holton III, R. A. Swanson, dz. cyt., s. 187–188.

<sup>22</sup> M. Tanaś, *Kształcenie komplementarne na poziomie akademickim — kontekst dydaktyczny i informatyczny*, w: M. Tanaś, D. Goltz-Wasiucionek, *Innowacyjne rozwiązania i technologie w dydaktyce języków obcych*, Bydgoszcz 2010; J. J. Czarkowski, *Kształcenie komplementarne człowieka dorosłego*, „Rocznik Andragogiczny” R. 2009; J. J. Czarkowski, M. Strzelec, *Remarks on complementary...*

Tabela 6. Zasady kształcenia komplementarnego w odniesieniu do kształcenia zdalnego

| Zasada   | Uwagi do realizacji kształcenia zdalnego  |
|--|---|
| Świadomego i podmiotowego uczestnictwa wszystkich uczestników procesu nauczania–uczenia się  | Skuteczność kształcenia realizowanego zdalnie zależy od chęci poddania się temu działaniu, w tym motywacji studenta jako osoby uczącej się. Wykładowcy powinni wspólnie ze studentami określić i wiedzieć, jakie cele stawiają sobie oraz dlaczego uczestniczą w procesie uczenia się–nauczania. Budowanie świadomości celów i motywacji jest ważnym elementem zadań wykładowcy i drogą do sukcesu  |
| Współpracy nauczających i uczących się   | Dobrym zobrazowaniem tej zasady jest metafora drogi, można stwierdzić, że w kształceniu zdalnym prowadzonym komplementarnie, nie wystarczy iść obok siebie, konieczne jest, by iść razem. Nie oznacza to, że musimy iść w parach lub pod rękę. Nie mniej współpraca prowadzi do sytuacji, w której role zaczynają się przenikać, a wykładowca (np. promotor) staje się, przewodnikiem a nawet mistrzem  |
| Indywidualizacji i optymalizacji procesu kształcenia   | Ważnym elementem procesu kształcenia jest diagnoza. Wykładowca powinien rozpoznać potrzeby i uwarunkowania, np. preferencje poznawcze swoich studentów czy słuchaczy. Diagnozę najlepiej prowadzić systematycznie i traktować jako element procesu uczenia się–nauczania. Istotna jest również u wykładowcy i studenta systematyczność w ocenie realizacji przyjętych celów. Zaniedbywanie obowiązków diagnozowania przyczynia się do złego klimatu pracy, również powstawania luk w wiadomościach, i w konsekwencji prowadzi do niepowodzeń edukacyjnych   |
| Wszechstronnego aktywizowania ucznia do krytycznego i twórczego posługiwania się informacją  | Natłok informacji i wszechobecny szum informacyjny prowadzi do tworzenia nawyku wstępnej oceny informacji i jej źródeł. Wykładowca powinien starać się kształtować nawyk aktywnego, krytycznego, ale również twórczego stosunku do informacji. Student lub słuchacz, który w sposób naturalny potrafi oceniać oraz twórczo przetwarzać uzyskiwane i odnajdywane informacje, może w praktyce uczyć się znacznie efektywniej  |
| Twórczego, łącznego i przeciwnego stosowania różnych sposobów i środków przekazu tak, aby uzupełniały (i dopełniały) się wzajemnie | W kształceniu zdalnym podstawowe dla tej zasady wydaje się przeświadczenie wykładowcy o potrzebie ustawicznej stymulacji procesu uczenia się studentów i pobudzania ich w tym zakresie. Zadaniem wykładowcy jest takie organizowanie procesu kształcenia, aby był on nie tylko zróżnicowany, ale by stymulował studentów lub słuchaczy do twórczego i poznawczego działania. W sytuacji warsztatów, seminarium lub konserwatorium twórcze podejście może przejawiać się również tym, że nauczyciel akademicki potrafi tworzyć nowe zadanie, specjalnie na potrzeby danej sytuacji czy wyzwania edukacyjnego   |
| Efektywności, efektywności i systematyczności  | Połączenie systematyczności i efektywności z efektywnością wydaje się niekiedy niemożliwe. Konieczne jest zastosowanie tu takich metod nauczania, które powodują, że sam proces kształcenia zdalnego jest atrakcyjny. Nie wystarczy tu sama różnorodność w doborze środków nauczania, np. oferowanych przez media, a w kształceniu zdalnym w szczególności media cyfrowe. Jednocześnie istotne jest unikanie w pracy zdalnej ze studentem nadmiaru skomplikowanych form i narzędzi, będących w swojej istocie jedynie ozdobnikami, „pustymi naczyniami”, ponieważ prowadzą do znużenia, a nawet patologii (dekoncentracja, uzależnienie, zaburzenie pola spostrzegania) |

Źródło: opracowanie własne [na podstawie Tanaś 2010; Czarkowski 2009, 2015].

## Spojrzenie holistyczne i komplementarne

W edukacji dorosłych, w szczególności tej organizowanej w sposób zdalny, dobrym rozwiązaniem jest twórcze łączenie różnych koncepcji i rozwiązań w zakresie uczenia się–nauczania. Pozwala to dopasować edukację i konkretne przedsięwzięcia edukacyjne zarówno do stawianych im zadań dydaktycznych czy oczekiwanych efektów uczenia się–nauczania, jak i potrzeb, możliwości oraz preferencji poznawczych uczestników procesu dydaktycznego, czyli studentów/słuchaczy i nauczycieli akademickich.

Łączne stosowanie obu grup zasad dydaktycznych ma również określony wpływ na dobór metod i technik stosowanych w toku procesu uczenia się–nauczania zdalnego. Jednak należy zaznaczyć, że kształcenie zdalne jest szczególnym przypadkiem procesu uczenia się–nauczania. Zwykle mamy w nim do czynienia z pracą w dystansie interpersonalnym nauczającego i uczącego się lub uczących się. Jedyne nieliczne przypadki odchodzą od tej zasady. Konieczna jest więc ich właściwa i dostosowana do specyfiki interpretacja, wzmacniająca jej mocne strony, a neutralizująca słabe strony tej sytuacji edukacji.

Jako nauczyciele akademicy, osoby profesjonalnie zajmujące się kształceniem (za wieszczem stwierdzę, że mówię bom grzeszny i sam pełen winy), powinniśmy stale poszerzać swoje kompetencje w zakresie metod, poszukiwać nowych i stosować je, a jednocześnie wykorzystywać niebagatelne przecież w wielu przypadkach doświadczenie nauczycielskie. Warto zaznaczyć, że umiejętność trafnego i inspirującego zadawania pytań przydaje się nie tylko w dyskusji, w sali na uczelni, ale również w trakcie webinaru czy na forum dyskusyjnym.

**W każdym przypadku jednak ograniczenie się do jednej formy przekazu, np. wideokonferencji, lektur czy zadań, oznacza nie tylko prymitywne podejście do edukacji i niską kulturę dydaktyczną, przede wszystkim jest odrzuceniem ogromu możliwości, jakie daje kształcenie zdalne i zlekceważeniem potrzeb oraz preferencji poznawczych studentów i wykładowców.** Większość uznawanych obecnie koncepcji dydaktycznych tworzonych na przestrzeni wieków od *Wielkiej Dydaktyki* Jana Amosa Komeńskiego przez prace Herberta na konektywizmie skończywszy, nie zaakceptowałyby takich rozwiązań.

M. Malinowski  
WSKiP w Warszawie

## Uczenie się w trybie samokształcenia — repetytorium w kontekście zdalnej nauki

### Samokształcenie — samodzielne uczenie się pomimo wszystko

W przyjętym przeze mnie ujęciu pojmuję samokształcenie jako wyuczoną (zazwyczaj nabytą) sprawność samodzielnej nauki. Trzeba zauważyć, że takie pojmowanie tego procesu jest zakorzenione w polskiej tradycji dydaktycznej, jednak nie zawsze i nie wszędzie tak się je pojmuje i pojmowało<sup>1</sup>.

Polscy uczeni od dawna uznają samokształcenie za proces samouctwa u osób zwykle już dorosłych. W literaturze pedagogicznej dużą popularnością cieszy się w tej materii ujęcie Józefa Pólturzyckiego, które i ja pragnę przytoczyć, bowiem uważa się, że jest to pełna definicja procesu samokształcenia:

Samokształcenie zatem należy rozumieć jako proces uczenia się prowadzony świadomie, z możliwością wykorzystania różnych form pomocy innych osób lub instytucji. Jest to proces samodzielnie prowadzonego uczenia się, którego cele, treść, formy, źródła i metody dobiera i ustala osoba ucząca się<sup>2</sup>.

W literaturze angielskojęzycznej funkcjonuje wiele określeń dotyczących samokształcenia, takich jak: autoedukacja, samoedukacja, samonauczanie, samokierowane kształcenie, autonomiczne uczenie się, autodydaktyka, projektowanie uczenia się, studia niezależne, uczenie się otwarte. Pojęcia te nie są synonimami (mimo że niektórzy autorzy tak je traktują) — każde z nich kładzie akcent na inny aspekt procesu uczenia się i kwestii samodzielnej nauki<sup>3</sup>. Zakres znaczeniowy terminu „samokształcenie” jest bardzo szeroki.

---

<sup>1</sup> Por. A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej: andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Toruń 2009, s. 134.

<sup>2</sup> J. Pólturzycki, *Niepokój o dydaktykę...*, s. 284; por też, W. Okiński, *Procesy samokształceniowe*, Poznań 1934.

<sup>3</sup> R. Hiemstra, *Self-Directed Learning*, w: A. C. Tuijnman (red.), *Encyclopedia of Adult Education and Training*, Paryż 1996, s. 429.

Podjmując problem samokształcenia, warto określić, jakie warunki powinny być spełnione, kiedy chcemy podjąć się samokształcenia lub je organizować czy facylitować? Według literatury<sup>4</sup> są to:

- podstawowa wiedza teoretyczna w zakresie danego zagadnienia, które chcemy pogłębiać;
- odpowiednia motywacja do samokształcenia;
- znajomość własnych potrzeb i celów;
- umiejętność formułowania celów, które planuje się osiągnąć podczas procesu samokształcenia i wytrwałe dążenie do nich;
- znajomość metod samokształcenia;
- umiejętność praktycznego (nie teoretycznego) zastosowania wiedzy zdobytej podczas procesu samokształcenia;
- *home page* „Ustawiczne samokształcenie”.

To tylko niektóre z czynników najistotniejsze w podjęciu procesu samokształcenia. Jednak powinny być spełnione także inne warunki, w tym:

- odpowiednie zorganizowanie warunków do samodzielnej pracy;
- odpowiedni dobór źródeł samokształcenia oraz materiałów, a także umiejętność właściwego korzystania z nich;
- dobór metod adekwatnych do celów samokształcenia;
- umiejętność unikania błędów i pomyłek;
- odpowiednie zaplanowanie całego procesu samokształcenia;
- zdolność poprawnego rozumowania i logicznego myślenia;
- wytrwałość w dążeniu do obranego celu;
- zdolność do krytycyzmu i samokrytycyzmu;
- zdolność do właściwej obserwacji;
- właściwa koncentracja;
- umiejętność myślenia;
- mobilizacja;
- zaangażowanie w to, co robimy;
- dążenie do celu;
- aktywność w procesie samokształcenia;
- ciągłość i systematyczność w procesie samouctwa;
- odpowiednia mobilizacja;
- właściwe zrozumienie danego materiału, który poznajemy;
- umiejętność samokontroli;
- wytrwałość;
- rzetelność;
- zdolność do zapamiętywania;
- ciągła aktywność intelektualna.

---

<sup>4</sup> R. G. Brockett, R. Hiemstra, *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice*, Londyn–Nowy Jork 1991; R. Hiemstra, *Self-Directed Learning...*; J. Półturzycki, A. Frąckowiak, M. Gromadzka, dz. cyt.

Warto zauważyć, że istotnym elementem sukcesu jest również wdrażanie studentów do samokształcenia. Jak zauważa Półturzycki

Wdrażanie do samokształcenia nie jest jakimś dodatkiem do procesu kształcenia, nie jest też nową metodą nauczania czy uczenia się, ale nowoczesnym układem elementów struktury kształcenia. Uczeń staje się aktywną i samodzielnie zdobywającą wiedzę jednostką, natomiast nauczyciel pozostaje instruktorem, opiekunem i doradcą, przyjmuje rolę kierownika samokształcenia, a nie wyłącznego nosiciela i dawcy wiedzy<sup>5</sup>.

Wdrażanie do samokształcenia jest więc ważnym i koniecznym elementem nowocześnie rozumianego procesu uczenia się–nauczania.

### Kształtowanie kompetencji w uczeniu się — wdrażanie do samokształcenia utrwalające uczenie się

Samokształcenie jest istotnym procesem dla zdalnej nauki. W tej perspektywie ważne jest wdrożenie do samokształcenia. W tym celu dobrze jest uwzględnić trafnie i użytecznie opisujący zjawisko model etapów rozwoju umiejętności samokształceniowych opracowany prymarnie przez G. Growa, a funkcjonujący pod nazwą SSDL (*Staged Self-Directed Learning Model*), którego dodatkową zaletą jest dobre opisanie w polskiej literaturze<sup>6</sup> (zarówno cyfrowej, jak i tradycyjnej), co pozwala na bezproblemowe pogłębienie wiedzy.

Najistotniejsze w naszych ustaleniach jest przyjęcie opinii uznającej samo-kształcenie za wyuczalną umiejętność, którą można opanować i którą można doskonalić. W najogólniejszym opisie zagadnienie to przedstawia się w następujący sposób, zgodnie z wytycznymi G. Growa<sup>7</sup>:

**Pierwszy etap** to stadium, w którym uczący się potrzebują autorytetu zewnętrznego, udzielającego im wskazówek co, jak i kiedy robić. Jest to stan najbardziej zbliżony do uczenia się, od innych uczących się wymagane jest po prostu uczenie się skoncentrowane na nauczających. Są oni traktowani jako eksperci, którzy wiedzą, co uczący się powinni robić. Uczący się są mało samodzielni i w dużej mierze zależni od uczących — brakuje im wiedzy, umiejętności, doświadczenia, motywacji czy wiary we własne możliwości, że osiągną osobiście założone cele edukacyjne. Należy podkreślić, że bycie uczniem zależnym w dużym stopniu od nauczyciela, to nie jest wada.

Na tym etapie nauczający jako trenerzy muszą najpierw ustanowić swój autorytet i pozyskać zaufanie uczących się. Są ekspertami, a ich mistrzostwo w danej dziedzinie musi być prawdziwe i niepodważalne. Zależni od dydaktycznych

<sup>5</sup> J. Półturzycki, *Niepokój o dydaktykę...*, s. 284.

<sup>6</sup> A. Frąckowiak, *Ustawiczne samokształcenie*, „E-mentor” 2005, nr 12 (5); J. Półturzycki, A. Frąckowiak, M. Gromadzka, dz. cyt.

<sup>7</sup> G. Grow, *Teaching Learners to be Self-Directed*, [www.longleaf.net/gg...](http://www.longleaf.net/gg...) [dostęp: 21.11.2005].

postaw nauczających wszyscy uczący się, najlepiej się czują w dobrze zorganizowanym środowisku edukacyjnym. Uczący muszą nauczyć specyficznych, precyzyjnie zdefiniowanych umiejętności, muszą ustanowić określone standardy i cele, które uczący się osiągną po ustalonym czasie nauki. W tym stadium ma swoje zastosowanie wiele metod i technik behawioralnych. Jest to podejście często nazywane „przelewaniem” wiedzy, co może być dla wielu trudne i ograniczające. Jest to zwykle wyjściowy etap, w którym należy się starać, aby przygotować uczących się do przejścia na wyższy poziom samokształcenia.

**W stadium drugim** uczący się zwykle wykazują już zdecydowanie samodzielne zainteresowanie osobistą nauką, odpowiadają na techniki motywacyjne, są chętni do wykonywania powierzonych im zadań i widzą cel swojej pracy w coraz większej mierze samokształceniowy.

Nauczający zwykle powinni wносить przede wszystkim entuzjazm i motywację, przekonywać, wyjaśniać i stosować delikatne podejście dyrektywne, ale dające wysokie wsparcie uczącym się. Oni bowiem już zdecydowanie chętniej dają się prowadzić, jeśli tylko rozumieją, dlaczego nauczający musi nadal dawać wskazówki. Nauczający musi jasno wytłumaczyć, dlaczego określone umiejętności są ważne i jak wykonywane zadania pomogą je uzyskać. W miarę często powinny być używane pochwały, żeby wyzwolić zewnętrzną motywację i zachętę, a także motywację wewnętrzną. Na tym etapie jednym z najważniejszych zadań nauczających jest przygotowanie słuchaczy do większej umiejętności samokształcenia — np. samodzielnego ustanawiania celów. Należy pomóc uczącym się zdecydowanie rozpoznawać ich różne style uczenia się, ustanawiać wysokie standardy i motywować, by je osiągnęli. Nauczanie na tym etapie jest jeszcze dość dyrektywne — traktujące uczących się jako tworzywo do uformowania. Takie nauczanie jest potrzebne, zwłaszcza gdy uczący się mają do czynienia z nowym i dość trudnym materiałem.

**W stadium trzecim** uczący się posiadają już w jakiejś mierze odpowiednie umiejętności i wiedzę, a ponadto należy przyjąć, że już mają świadomość, że sami odnoszą największe korzyści z własnej edukacji. Są gotowi zgłębiać zagadnienia, ale pod wpływem dobrych i trafnych wskazówek nauczyciela. Jednak nadal mogą potrzebować wsparcia w zakresie poczucia własnej skuteczności, wiary we własne siły i większej zdolności do współpracy z innymi, a także uczenia się od innych. Dużo korzystają z uzyskania nowej wiedzy o tym, jak się uczą, jak świadomie mogą używać strategii uczenia się (metapoznanie), a także identyfikować i wartościować swoje własne doświadczenia życiowe (i uczyć się z nich świadomie) oraz uczyć się świadomie od innych. Rozwijają również krytyczne myślenie i własną inicjatywę, coraz lepiej współpracują z nauczającymi i innymi uczącymi się w projektowaniu i wdrażaniu projektów edukacyjnych. Mogą już uczyć się samodzielnie oraz wspólnie na każdym etapie, ale ci, którzy znajdują się w stadium trzecim, mogą osiągnąć więcej (większy sukces) podczas wspólnego uczenia się niż na innych etapach.

Nauczający jako facylitatorzy są na tym etapie niemalże jednym z uczestników procesu uczenia się. Uczący mają coraz większy udział w procesie

podejmowania decyzji, a nauczający głównie dbają o komunikację między nimi i o wykorzystanie przez nich tych umiejętności, które już posiadają. Przedstawia się im te obszary wiedzy, które są już im w jakimś sensie znane, ale często można wychwycić kwestie sprzeczne i kontrowersyjne. Wyposaża samodzielnie uczących się w metody i techniki większego zgłębiania problemów, a także interpretowania ich własnych doświadczeń. Uczący musi pomagać uczącym się stawać się coraz bardziej niezależnymi — może zacząć od negocjowania z nimi doraźnych celów i ich ewaluacji, a następnie stopniowo zwiększać ich zakres wolności w tym względzie. Standardy edukacyjne nie są tylko i wyłącznie ustalone przez nauczyciela, ale również dzięki negocjacjom z uczącymi się. W tym stadium należy stosować projekty, w których uczący się, mają dużą swobodę wykonywania samodzielnie zadań. Wcześniej jednak powinny zostać spisane kryteria oceny pracy, kontrakt edukacyjny, lista zadaniowa itp., które pozwolą im śledzić postępy w realizacji projektu. Kiedy uczący się zdobędą już większe umiejętności ustanawiania celów i tempa pracy, mogą mieć większą swobodę oraz rozwiązywać bardziej skomplikowane zadania. Najważniejsze, by zadbać o to, żeby uczyli się oni określonych treści, ale też i tego, jak się uczyć.

Przechodząc do **stadium czwartego**, uczący się ustanawiają własne cele i standardy edukacyjne (z pomocą nauczycieli lub bez nich). Wykorzystują pomoc ekspertów, instytucji i innych źródeł, by osiągnąć postawione samodzielnie cele. Bycie niezależnym na tym etapie nie oznacza automatycznie bycia samym — wielu uczących się potrzebuje towarzystwa i tworzy grupy samokształceniowe. Są oni zdolni i chętni do wzięcia odpowiedzialności za swoje uczenie się, prowadzenie go oraz osiąganie efektów. Doskonają się w zakresie umiejętności zarządzania czasem, projektami edukacyjnymi, samoewaluacji, zdobywania oraz selekcji informacji i wykorzystania różnych źródeł o charakterze edukacyjnym. Niektórzy uczący się na tym etapie mogą nauczyć się czegoś od każdego nauczyciela, ale większość najlepiej uczy się w warunkach daleko posuniętej autonomii (jedni są bardziej samodzielni w sensie ogólnym, inni tylko w niektórych sytuacjach edukacyjnych).

Nauczający stosują na tym etapie typowe podejście skoncentrowane na uczącym (w stadium pierwszym jest to koncentracja na przedmiocie kształcenia). Zadaniem nauczyciela nie jest nauczanie określonych treści, ale zwiększanie i wzbogacanie umiejętności edukacyjnych uczniów. Naczelnym celem tego stadium jest uczynić z uczących się możliwie samodzielnych organizatorów, twórców i ewaluatorów wiedzy czy mistrzów w wykonywaniu określonej praktycznej umiejętności. Nauczający muszą w tej sytuacji usunąć się w cień, by nie zdominować podejmujących samokształcenie. Głębsza relacja niż z nauczającym powinna zachodzić między uczącym się a zadaniem, które ma do wykonania, codziennym życiem i innymi uczącymi się. Nauczający muszą monitorować postępy, ale ingerują już tylko w sferę ich kompetencji samokształceniowych, by podnieść je na wyższy poziom, i by to oni z czasem zaczęli monitorować swoje postępy (by potrafili to robić dobrze). Takie pełne samokształcenie w przypadku kształcenia instytucjonalnego nie następuje i nawet nie jest wymagane,

ale głównym celem, do którego prowadzi stadium czwarte, jest „wyjście na zewnątrz” uczących się, którzy z chęcią i odpowiednimi umiejętnościami będą starali się sami zdobywać wiedzę przez całe życie. Ostatnim zadaniem nauczających na tym etapie jest „być jak najmniej niezbędnymi dla realizujących samodzielną naukę”.

Jak widać z powyższego opisu, parametry samokształcenia są naturalnym odnośnikiem do sytuacji zdalnej nauki zarówno od strony funkcji nauczających, jak i postaw uczących się. Wprost można uznać samodzielną naukę za swego rodzaju wyznacznik specyfiki zdalnej edukacji, w której z natury rzeczy zmniejsza się rola nadawcy wiedzy z przekaziciela bezpośredniego na sytuację odbiorcy wiedzy, który z zasobów medium edukacyjnego — zwykle jakieś platformy lub komunikatora — odbiera nową wiedzę, którą chce opanować. Samokształcenie jest w ogromnej mierze wyznacznikiem dydaktycznym zdalnej edukacji w większości jej przejawów. Z tego też względu ogólne elementarne zasady samokształcenia jako umiejętności samodzielnej nauki są uniwersalne, czyli analogiczne zarówno do nauczania bezpośredniego, jak i zdalnego, przynajmniej w podstawowych kwestiach.

Czy znacie kogoś w swoim wieku, kto głośno publicznie stwierdzi, że nie zależy mu na tym, aby dobrze mu się żyło? Zwykle podejmowanie samokształcenia jest znakiem tego, że stajemy się osobami intelektualnie i emocjonalnie niespełnionymi, gotowymi więc do podejmowania nowych wyzwań życiowych. Mamy ochotę się doskonalić, aby lepiej nam się żyło! To jednak zwykle kojarzy się z trudem i pracą, jaką w tym przypadku jest proces uczenia się! Co należy robić?

## Indywidualne sposoby uczenia się. Zachęta do uczenia się zawsze i wszędzie

Zwykle na początku samodzielnej nauki jesteśmy zainteresowani i ciekawi nowej wiedzy, wtedy z pasją trwamy w stanie fascynacji i nienasyceń. Lecz gdy tylko pojawią się pierwsze problemy, np. poznawcze, gdy czegoś nie rozumiemy, zwykle od razu wpadamy w przeciwieństwo zauroczenia, fascynacji i od razu wyrażamy szczerą niechęć i brak wszelkiej ciekawości wobec obiektu naszego zainteresowania.

W przedstawionej publikacji rekomenduję takie podejście do samokształcenia rozumianego przede wszystkim jako **samodzielne uczenie**, które przy elementarnym **minimum wysiłku**, dostarcza tak bardzo oczekiwanego **maksimum** wiedzy potrzebnej do zdobycia nowych umiejętności profesjonalnych czy nowych sprawności życiowych i w konsekwencji przynosi sukces i satysfakcjonującą oraz związaną z nimi przyjemność.

Pragnę przedstawić pewne wskazówki, mogące stać się praktycznym ułatwieniem w efektywnym uczeniu się, gdy zechcemy podjąć samokształcenie, w jakiejś nowej, nieznanym dziedzinie. Nie przedstawię jakiejś supermetody, która pozwalałaby, bez żadnego **trudu** uzyskać nową wiedzę i operatywne rozumienie. Nie posiadam kompetencji w zakresie dostarczenia jakiegos **panaceum efektywnego uczenia się!** Mam jedynie przekonanie i świadomość potencjału

Tabela 1. Pytania podstawowe

|    |   |
|----|---|
| 1  | Czego będziemy się uczyć?   |
| 2  | Po co się tego trzeba uczyć? Jakie są nasze cele uczenia się?               |
| 3  | Na kiedy mamy się nauczyć danego materiału?                                 |
| 4  | W jakim czasie, czyli jak dużo czasu mamy na naukę?                         |
| 5  | Gdzie zamierzamy się uczyć?   |
| 6  | W jakich warunkach będziemy się uczyć?                                      |
| 7  | Jakimi sposobami pragniemy się uczyć?                                       |
| 8  | Czy potrafimy wziąć odpowiedzialność za samodzielne uczenie się?            |
| 9  | Czy będziemy się uczyć z innymi osobami?                                    |
| 10 | Co sprzyja realizacji uczenia się, jakie zastosujemy wzmocnienia motywacji? |
| 11 | Co utrudnia i ogranicza uczenie się?  |

Źródło: opracowanie własne.

tkwiącego w każdym z nas — **POTENCJAŁU NATURALNYCH MOŻLIWOŚCI** do efektywnego **uczenia się i faktycznego nauczania się**. Wiem przy tym również, jak niekiedy trudno w pewnym wieku dostrzec w sobie samym jakieś nowe osobiste zdolności efektywnego uczenia się, zwłaszcza w sytuacjach nowych, nieprzewidzianych. Jednak **bogate doświadczenia w zakresie od lat realizowanego w Polsce samokształcenia (pod różnymi nazwami, samo-uctwo, działania oświatowe) pozwala na ukazanie wskazówek, które dają nadzieję, że wiemy również, jak OWE PREDYSPOZYCJE WYZWOLIĆ!**

Przed przystąpieniem do zgłębiania nowej wiedzy i zdobycia nowych umiejętności, warto odpowiedzieć sobie na kilka zasadniczych pytań (pytań takich bądź podobnych może być więcej).

Rozpoczęcie uczenia się, czyli przysłowiowe „zabranie się do samodzielnej nauki”, jest bardzo często odwlekane i odwlekane..., aż bywa za późno i wtedy — no właśnie, co wtedy?

### Co należy zaplanować

Kluczowe zasady planowania procesu uczenia się:

1. Maksymalne wykorzystanie czasu pracy umysłowej:
  - ocenić i oszczędzać czas poprzez doskonalenie organizacji pracy i systemu dopływu informacji;
  - unikać ludzi, którzy zabierają nam czas na bezproduktywne rozmowy lub działania;
  - planować kilkogodzinne bloki, w czasie których można się całkowicie skoncentrować na wybranych zadaniach;
  - analizować i rozliczać „budżet” własnego czasu, planów i dokonań w określonych okresach.

2. Wniesienie wkładu osobistego w uczenie się:
  - dawać z siebie wszystko w trakcie uczenia się, czyli przyczyniać się do działań o istotnym znaczeniu, a przeciwdziałać rozpraszaniu się na zadaniach niewłaściwych, nieprzynoszących wymiernych korzyści w uczeniu się.
3. Maksymalne wykorzystanie osobistego potencjału intelektualnego:
  - nie wyolbrzymiać trudności czy ograniczeń, lecz dostrzegać plusy każdej sytuacji i możliwości działania w niej; aktywami są przede wszystkim nasze zdolności i kwalifikacje; należy więc dążyć do poznania warunków, w których nasz umysł pracuje najlepiej oraz opanowywać najodpowiedniejsze dla nas metody pracy umysłowej służącej efektywnemu uczeniu się.
4. Pełna koncentracja na kilku istotnych zadaniach:
  - chcąc osiągnąć sprawność działania, powinniśmy koncentrować się na robieniu w danym czasie tylko jednej ważnej rzeczy, na jednym zadaniu, które oceniamy jako pierwszoplanowe;
  - przy określaniu priorytetów, w celu wyboru danego zadania warto działać na rzecz przyszłości, a nie przeszłości;
  - koncentrować się na szansach, a nie na trudnościach;
  - obierać raczej własny kierunek, zamiast naśladować innych.
5. Podejmowanie efektywnych decyzji:
  - unikać pośpiechu, zachowywać rozwagę i koncentrację na wiedzy istotnej dla danego przedmiotu;
  - szukać najpierw właściwych rozwiązań w sposobach uczenia się, a następnie oceniać ich realność wykonania.

Praktyczną i wartą podkreślenia zasadą jest w planowaniu **uwzględnianie własnych możliwości i zdolności uczenia się**.

Widzenie się takim, jakim się jest, pozwala planować racjonalnie i tym samym efektywnie. Łatwiej bowiem zrealizować taki plan, który opiera się na samoocenie. Wiązą się z tym zwłaszcza godziny efektywnej pracy oraz sposób wdrażania się do pracy umysłowej. Jeżeli tego nie uwzględnimy, wówczas nasze uczenie się będzie wymagało większego nakładu czasu i wysiłku. A przecież powinno nam zależeć na tym, aby uczenie się przebiegało szybko i efektywnie, a także przyjemnie.

Z planowaniem wiąże się również **organizacja warunków pracy**, czyli warunków zewnętrznych, w jakich odbywa się nasze uczenie się. Warunki te mają często bardzo istotny wpływ na rezultaty pracy, ale przede wszystkim odnoszą się do jej przebiegu i jakości działań.

**Efektywne „narzędzia procesów myślenia” w samokształceniu:**

Istnieje kilka prostych schematów — narzędzi porządkowania danych informacji, które pomagają w poznaniu, zrozumieniu i interioryzacji wiedzy:

- zalety, wady i to, co interesujące (ZWI);
- alternatywy, możliwości, wybory (AMW);
- rozważ wszystkie czynniki (RWC);

- skutki i następstwa (SiN);
- inne punkty widzenia (IPW);
- zbadaj obie strony (ZOS).

### Zalety, wady i to, co interesujące (ZWI)

ZWI jest narzędziem **ukierunkowywania uwagi** skoncentrowanej kolejno na trzech obszarach: najpierw na plusach, potem na minusach, a następnie na tym, co jest interesujące w tym, czego się uczymy. Posługując się owym narzędziem rozmyślnie i konsekwentnie, kierujemy naszą uwagę najpierw na zalety (i tylko na zalety), potem na wady, a na koniec na elementy wzbudzające zainteresowanie, bez względu na ich wartość dodatnią czy ujemną. ZWI jest narzędziem rozszerzającym pole poznawczej percepcji, poprawiającym rozeznanie w problemie czy sytuacji, co pozwala uzyskać pełny skoncentrowany obraz sytuacji i zagadnienia.

ZWI można zastosować np. w budowaniu tradycyjnych charakterystyk postaci bohaterów literackich. Można stworzyć sobie w pamięci portret np. Kmicica czy Wokulskiego poprzez pryzmat ich zalet — i sporządzić pełną listę, a następnie listę ich wad. Na koniec refleksja — co przy wszystkich ich zaletach i wadach jest tak naprawdę w ich osobowościach i charakterach szczególnie i wyjątkowo interesujące.

Stosowanie ZWI jest przydatne wszędzie tam, gdzie dominują opinie i reakcje oparte na uprzedzeniach i zastałych przekonaniach, nie zawsze słusznych. Daje ono możliwość tworzenia kreatywnych interpretacji.

Należy podkreślić, że stosowanie ZWI to nie to samo, co sporządzanie listy wszystkich **za i przeciw**. Sporządzanie takiej listy jest raczej ćwiczeniem się w dwuwartościowym ocenianiu. W narzędziu ZWI kierunek rozeznania poznawczego wyznaczamy dodatkowo parametrem **tego, co interesujące**, co pozwala rozważyć wszystkie te aspekty, które nie mieszczą się ani w kategorii za (plus), ani przeciw (minus).

Dzięki kategorii **interesujące** mamy możliwość dostrzec sprawy i rozwiązania, które nas zaciekawiają, jak również zauważyć takie elementy rzeczywistości mogące wnieść coś nowego.

### Alternatywy, możliwości, wybory (AMW)

Kolejnym narzędziem jest **AMW**. Zamiast „posuwać się liniowo” w naszym myśleniu i uczeniu się, rozglądamy się jednocześnie za innymi możliwościami. AMW pozwala dostrzec jak najwięcej możliwości wyboru, jest tylko sposobem na poszukiwanie możliwości „tu i teraz”.

Istnieje wiele postaci alternatyw:

- **postrzegania** — tę samą sprawę można widzieć z różnych stron;
- **działania** — w danej sytuacji można podjąć różne działania;
- **rozwiązania** — mogą istnieć różne rozwiązania danego problemu, zadania czy dylematu.

Dzięki AMW możemy też stosować **różne podejścia** w opracowywaniu materiału, którego się uczy. Łatwiej jest znaleźć właściwe rozwiązanie, na podstawie różnych podejść poznawczych, jak również wieloaspektowy sposób interpretacji jakiegoś zdarzenia (tak jak w nauce istnieją alternatywne hipotezy dotyczące przyczyn danego zjawiska). AMW, podobnie jak inne narzędzia, należy stosować w sposób: **zamierzony i sformalizowany**, przestrzegając procedury kolejnych kroków analizy. Tylko wtedy będzie ono naprawdę wartościowym narzędziem uczenia się, służącym procedurom porządkowania i zapamiętywania materiału.

### Rozważ wszystkie czynniki (RWC)

Następne narzędzie uczenia się to **RWC**. Jest w tym zestawie szczególnie efektywnym narzędziem rozważnego uczenia się. Można je nazwać sposobem na skonkretyzowanie ogólnego spojrzenia na zagadnienie w szerokim kontekście.

Posłużyć się **RWC** oznacza, że chcemy wziąć pod uwagę wszystkie uwarunkowania, okoliczności jakiejś sytuacji, jakiegoś problemu, zadania, dylematu, treści do wyuczenia. Nie próbujemy oceniać znaczenia poszczególnych czynników, dążymy jedynie do sporządzenia jak najpełniejszej ich listy. Im bardziej formalnie i z premedytacją używamy tego narzędzia, tym skuteczniej ono działa.

Przesłanie poznawcze **RWC** polega więc na rozbudowaniu listy czynników, opierając się na wnikliwej ich identyfikacji. Staramy się dostrzegać, co zostało pominięte w zestawie czynników, które sporządziliśmy. Czy możemy dodać jeszcze jeden czynnik do listy, którą ułożyliśmy? Co jeszcze trzeba wziąć pod uwagę? Jest oczywiście różnica między czynnikami ważnymi i mniej ważnymi, ale w tym przypadku główny nacisk kładziemy na samo ich wyszukiwanie. W praktyce zbyt często uruchamiamy jakąś akcję, nie posłużwszy się uprzednio namysłem o charakterze **RWC**. Tymczasem jest to narzędzie bardzo proste i podstawowe, a jeżeli stosuje się je właściwie, jego korzyści są bezcenne.

### Skutki i następstwa (SiN)

Czwartym z kolei narzędziem jest **SiN**. To narzędzie, podobnie jak poprzednie, związane jest z takim postrzeganiem rzeczywistości, które służy do badania skutków.

Ucząc się na wielu przedmiotach dostrzegania przyczyn i skutków, traktuje się je w konsekwencji jako umiejętność pierwszoplanową. W życiu codziennym śledzenie relacji skutków do podejmowanych decyzji powinno być czymś powszednim. Jeżeli nasze myślenie (decyzja, wybór, plan, zamierzenie) prowadzi do jakiegokolwiek działania w przyszłości, to trzeba się przyjrzeć skutkom tego działania. **SiN** wymaga zarówno dociekania, jak i oceny tego, co może się zdarzyć w przyszłości. Czy to się uda? Jakie będą z tego korzyści? Co niesie ryzyko i zagrożenia? Jakie to pociąga za sobą koszty? Narzędzie **SiN** to instrukcja świadomego rozważania konsekwencji określonej decyzji czy działania, jak również wszelkich zależności w analizowanych faktach, np. historycznych.

## Inne punkty widzenia (IPW)

Narzędzie uczenia się **IPW** należy do najczęściej występujących. Jest jednak często jedynie deklaratywnym postulatem poznawczym, który faktycznie w praktyce bywa przez większość ignorowany. Ludzie bowiem deklarują, że patrzą na sprawy z różnych punktów widzenia — faktycznie czynią to jednak z określonego — **swojego punktu widzenia**. Używanie **IPW** pomaga nam postawić się w sytuacji innych ludzi, znaleźć się w „ich skórce”, zobaczyć sytuację czy problem „ich oczami”. Jest to procedura dwufazowa. Po pierwsze, trzeba określić, kogo dotyczy konkretna sytuacja, sporządzić listę osób (czy grup), których interesy (czy racje) wchodzi w grę. Druga faza to próba oglądu sytuacji oczami innych ludzi.

Należy zwrócić uwagę, że posługując się **IPW**, rozważamy, co ludzie naprawdę myślą w danym momencie, a nie — **co powinni myśleć!** Ważne jest uznanie subiektywizmu racji. Trzeba starać się naprawdę przyjąć  **cudzy punkt widzenia**. Można wziąć pod uwagę również to, co wiemy o rzeczywistych poglądach tych ludzi (czy grup). Tak więc **IPW** zawiera zarówno rzeczywiste poglądy zainteresowanych ludzi i grup, jak i nasze wyobrażenie o ich racjach, stanowiskach czy interesach.

## Zbadaj obie strony (ZOS)

W sytuacji egzaminacyjnej uwzględnienie różnych punktów widzenia zarówno w sposobie prezentowania posiadanej wiedzy, jak i odnośnie do wycucia oczekiwań egzaminatorów wydaje się jak najbardziej celowe. Do uzyskania obiektywizmu zawsze i wszędzie należy się starać, aby zbadać obie strony.

Jest to narzędzie określania właściwych opcji w trakcie np. prowadzonych dyskusji. Zwykle dyskutanci starają się znaleźć słabe punkty w argumentacji oponenta. Dzięki temu narzędziu można: rozpoznać, rozeznąć się, zgłębić obie strony każdego konfliktu, sporu czy zagadnienia. Pytanie zasadnicze, czyli „kierujące uwagę” i „poszerzające pole obserwacji” brzmi — jak naprawdę przedstawia się punkt widzenia (stanowisko) drugiej strony?

Przy stosowaniu tego narzędzia staramy się skierować nasze myślowe rozpoznanie na właściwe, często ukryte, „zaplecze” zagadnienia i nie zwracać bezpośredniej uwagi na przejawy problemu stawiane w trakcie dyskusji itp. Chodzi — o ile to możliwe — o przeprowadzenie obiektywnego badania problemu. Oczywiście stosując narzędzie **ZOS** można mieć własny punkt widzenia, własny system wartości czy własne preferencje, ale jest zasada, że powinniśmy je formułować — dopiero wtedy, gdy już zrobiliśmy obiektywne rozpoznanie, a nigdy wcześniej.

Stosowanie narzędzia **ZOS** w trakcie uczenia się, uwrażliwia na dostrzeganie różnych zdań i opinii w występujących obok siebie poglądach.

## Pamięć i zasady skutecznego powtarzania

Warto również zwrócić uwagę na kwestię powtarzania, która jest częstym elementem w procesie uczenia się i samokształcenia. Już w starożytności zauważono, że *Repetitio est mater studiorum* — co zwyczajowo tłumaczy się jako konieczność nieustannego powtarzania, które jest najlepszym sposobem trwałego zapamiętywania i uczenia się.

Pomijając kwestie preferencji sensorycznych i poznawczych, które są elementem innych opracowań, tu warto zauważyć kilka istotnych dla procesu samokształcenia kwestii. Na skuteczność zapamiętywania wpływają:

- częstotliwość powtarzania (sposobów) informacji i wiedzy;
- nastawienie wobec treści wiedzy, koncentracja uwagi;
- typ postaci informacji oraz warunki jej percepcji w trakcie uczenia się;
- posiadana dotychczasowa wiedza.

Uzupełniają to podejście trzy ogólne **zasady zapamiętywania**:

- podczas zapamiętywania powinniśmy utrzymywać dużą aktywność myślową;
- zapamiętywane treści powinniśmy jak najwcześniej powtarzać;
- do świadomego, a najlepiej planowego zapamiętywania wiadomości przystępujemy dopiero wtedy, gdy materiał został już przez nas logicznie opracowany.

Należy, więc pamiętać, aby zapamiętywanie było aktywne, logiczne i wielokrotnie powtarzane. **Skuteczność zapamiętywania** można wzmocnić, pamiętając o następujących zasadach:

- zapamiętywanie jest tym trwalsze, im głębsze jest przekonanie zapamiętującego o potrzebie zapamiętania;
- efektywność zapamiętywania mechanicznego jest wielokrotnie niższa od zapamiętywania logicznego (rozumowania, sensownego);
- pojemność pamięci nie zależy od ogólnej liczby informacji, lecz od liczby wyodrębnionych i zakończonych części (waha się od 5 do 9 elementów).

Jeśli chodzi o **metody zapamiętywania**, to wyróżnia się dwie podstawowe:

- zapamiętywanie niedosłowne,
- zapamiętywanie dosłowne.

Umiejętność **zapamiętywania dosłownego** przydatna jest do uczenia się definicji, formuł, wierszy, cytatów, dat, symboliki czy też treści wystąpień.

**Zapamiętywanie niedosłowne** jest przydatne we wszystkich pozostałych przypadkach.

Podobnie jak wcześniej, odniesiemy metody zapamiętywania do materiału pisemnego. W przypadku **zapamiętywania dosłownego**, czyli „uczenia się na pamięć”, należy nauczyć się tekstu na 2–3 dni przed terminem wygłoszenia go. Zaczynamy od kilkakrotnego cichego czytania (ze zrozumieniem) i głośnego (z interpretacją).

Należy pamiętać o koncentracji uwagi i intencji zapamiętania. Jeżeli tekst jest dłuższy, to dzielimy go na części. Po wyuczeniu się części, powtarzamy, scalając je. Po czytaniu powinna nastąpić co najmniej kilkuminutowa przerwa.

Z kolei powtarzać próbujemy głośno, w miarę potrzeby zaglądając do tekstu. Po dłuższej przerwie (kilkugodzinnej) należy się postarać, aby powtórzyć, nie zaglądając do tekstu, a po ostatnim powtórzeniu przeczytać tekst jeszcze raz w całości. Następne powtórzenie powinno być ostatnią pracą umysłową przed snem. Kolejne powtórzenie robimy następnego dnia. Teksty dłuższe opanowujemy metodą kombinowaną całościowo-częściową, w schemacie czynności zbliżoną do **metody zapamiętywania niedosłownego**.

W przypadku zapamiętywania niedosłownego, gdy powinniśmy opanować rozdział lub fragment rozdziału książki popularnonaukowej, naukowej lub podręcznika, proponuje się następujące postępowanie:

- na początku przeczytać tekst w całości, wyjaśnić niezrozumiałe kwestie lub słowa;
- po kilkuminutowej przerwie spróbować powtórzyć zapamiętywane treści;
- następnie przeczytać po raz drugi, zaznaczając i podkreślając najważniejsze informacje, napisać z nich krótki konspekt; treści przeznaczone do dosłownego zapamiętania wyodrębnić graficznie; można też przypomnieć i przeczytać treści wcześniej poznane, wiążące się z danym tematem;
- po kilkunastominutowej przerwie powtórzyć treść własnymi słowami, przejrzeć konspekt i znów powtórzyć;
- kolejne powtórzenie powinno być po kilku godzinach, najlepiej przed snem;
- otrzymany rezultat może nie być zadowalający ze względu na trudność materiału lub niewielkie zainteresowanie nim, wówczas następnego dnia przegłędamy dany tekst, notatki i powtarzamy;
- do trwałego zapamiętywania przydatne są dalsze kilkukrotne aktywne powtórzenia, łączenie i zastosowanie nabytych wiadomości w różnych sytuacjach, stosując np. pytania problemowe; przedłuża to znacznie czas zapamiętywania i dlatego szczególnie ważne jest wówczas jego umiejętne rozplanowanie.

Podjmując trud zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, warto stosować „płodozmian”, czyli zasadę kontrastu. Uczymy się więc różnych przedmiotów jednego po drugim, np. humanistyczne przedzielimy ścisłymi lub odwrotnie. Nie uczymy się razem podobnych tematycznie przedmiotów, np. ze sfery językowej — angielskiego i niemieckiego. Informacje będą na siebie zachodzić, co spowoduje zniekształcenia i utrudni zapamiętanie.

Zaczynamy więc naukę od najtrudniejszego dla nas materiału, żeby zapoznać się z nim jak najszybciej, i żeby w miarę rosnącego zmęczenia było nam łatwiej. W ten sposób sterujemy swoją chęcią uczenia się. Pamiętajmy o starej zasadzie — dążymy do tego, co sprawia przyjemność, a nie przykreść i to warto wykorzystywać w trakcie uczenia się.

Dobrze zapamiętujemy, jeżeli **chcemy zapamiętać**, a nie, jeśli wmówimy sobie, że to, czego mamy się zamiar uczyć, jest nudne, głupie i bez sensu. Z takim nastawieniem nie zabieramy się do nauki, bo w głowach nic nie zostanie mimo powtarzania. Warto myśleć pozytywnie zarówno o sobie, jak i efekcie nauki, i nie należy dopuszczać do siebie myśli o braku zdolności, lenistwie, tępcie, słabej pamięci czy złym nauczających.

Należy natomiast wytwarzać w sobie przekonanie, że uda nam się, że potrafiemy, jesteśmy w stanie, damy sobie radę pomimo nawet wcześniejszych niepowodzeń. Jeśli myślicie, że jest inaczej, zastanówcie się, kto i dlaczego zbudował w was to przeświadczenie i najlepiej po prostu odrzućcie je jako cudze. Nie ma powodu, żeby czyjaś opinia przeszkadzała wam w nauce.

Na zasadzie kreowania dla siebie tzw. samospełniającej się przepowiedni, często naprawdę można się nauczyć tego wszystkiego, czego się chce. Jeśli natomiast wmówimy sobie, że czegoś nie osiągniemy, to rzeczywiście często tak się staje, ponieważ wkładamy w to mniej wiary, uwagi, energii, wysiłku i umiejętności.

Należy zwracać uwagę, o której porze dnia najlepiej przyswajamy naukę, pamiętając, że przez noc mózg porządkuje informacje, które rano odtwarza zwykle bez trudu. Dla tego nie należy uczyć się np. tuż przed sprawdzianem czy egzaminem, tylko najpóźniej poprzedniego dnia wieczorem. Nasz umysł musi mieć czas, żeby posegregować dane.

A oto wskazówki szczegółowe, na które warto zwrócić uwagę: ucząc się, należy tworzyć logiczne powiązania między częściami materiału. Można to sprawdzić w prosty sposób — serie bezsensownych sylab zwykle zapamiętamy znacznie gorzej niż fragmenty prozy czy poezji. Ucząc się słówek z języka obcego, zapamiętujemy je tematycznie, np. wizyta u przyjaciół, wystrój wnętrz, komunikacja, gastronomia, zakupy, pogoda, pory roku, miesiące, kolory itd. Nigdy nie należy się uczyć czegoś, czego nie rozumiemy — to całkowita strata czasu (zapomnimy to szybko), a dodatkowo nauka zmęczy nas i zniechęci, po czym zajmiemy się czymś innym. Jeżeli naukę sprowadzimy do „wkuwania”, to staje się to zwykle nudne!

Koniecznym elementem efektywnej nauki jest **nieustanne powtarzanie** — jeżeli tego nie praktykujemy, to zwykle marnujemy cały trud uczenia się<sup>8</sup>. Korelacje, które łatwo możemy zbudować w mózgu dzięki powtarzaniu, w innym przypadku właściwie nie zachodzą. Bez powtarzania nie mamy szansy utrwalić materiału.

## Uczący relaks

Uczenie się jest chyba jedną z najtrudniejszych prac umysłowych. Z tego względu znajomość **higieny** tej pracy i związanego z tym **świadomego odpoczynku i relaksu** są na tyle ważne, że powinny być przedstawione, aby nasze rozważania o uczeniu się, uzyskały pełną integralność.

Stosując w praktyce wszelkie zasady i zabiegi psychohigieny, należy pamiętać o ich względności. Wszelkie rady, wskazówki, recepty, to jedynie propozycje, które należy przeanalizować samodzielnie. Stosując je, powinno się jednocześnie

<sup>8</sup> Por: J. Rudniański, *Jak się uczyć?*, Warszawa 1987; J. Półturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, E. Czerniawska, M. Ledzińska, *Ja i moja pamięć*, Warszawa 1994; Półturzycki J. Frąckowiak, A. Gromadzka M., dz. cyt.

sprawdzać ich skuteczność w konkretnym przypadku i dla konkretnej osoby. W większości przedstawione tu treści zostały wielokrotnie i na różne sposoby zweryfikowane, można więc przypuszczać z dużym prawdopodobieństwem, że ich uwzględnianie i stosowanie okaże się skuteczne w odniesieniu do wielu konkretnych osób. Dotyczy to zwłaszcza wykorzystywania wskazań psychohigieny do uczenia się. **Są to techniki warte upowszechnienia zarówno wśród studentów, jak i wykładowców, dla których organizowanie procesu uczenia się—nauczania jest sytuacją obciążającą i stresującą.**

Aby skuteczniej nauczać, uczyć się i zdawać egzaminy, bardzo ważną kwestią jest umiejętność **odprężania się**. Co zatem robić, aby się **zrelaksować**?

1. Warto sięgnąć po techniki oddychania przeponą. To wzmacnia organizm, wycisza, poprawia stan zdrowia. Oddychajmy w ten sposób wtedy, gdy musimy się skupić, i gdy chcemy natychmiast się uspokoić. Oddychać tak należy nie dłużej niż 2 minuty, bo hiperwentylacja spowoduje złe samopoczucie i zawroty głowy. Wydech (przez usta) ma trwać dwa razy dłużej niż wdech (przez nos).
2. Zadbajcie o odpowiednią dla siebie dawkę snu, odpoczynku, rozrywki — róbcie wtedy to, co szczególnie lubicie.
3. Zorganizujcie sobie czas w taki sposób, aby znaleźć go na naukę, rozwój własny, przyjaźń i miłość, działania na rzecz innych bliskich osób, celów długofalowych i odpoczynek oraz na nieprzewidziane wydarzenia (15% czasu).
4. Poszukajcie swoich mocnych stron i opierajcie się na nich w trudnych chwilach oraz zacznijcie doceniać innych ludzi, skupiając uwagę na tym, co w nich dobre, silne, godne szacunku.
5. Wykażcie tolerancję dla inaczej myślących i zachowujących się ludzi, choćby po to, by zechcieli akceptować również Was podczas wspólnej nauki. Odraczajcie negatywne, krytyczne oceny na temat innych osób do momentu lepszego ich poznania. Nie uprzedzajcie się na podstawie pierwszego wrażenia.
6. Porozumiewajcie się asertywnie, tj. przyjaźnie, ale stanowczo, bez agresji i lęku.
7. Słuchajcie muzyki, która wprawi mózg w rytm alfa (8–14 cykli na sekundę), czyli najlepiej melodii w wolnym rytmie (largo).
8. Śmiejcie się — a ustąpi skurcz mięśni i nastąpi spadek napięcia. Starajcie się poczytać, posłuchać lub pooglądać coś, co do prowadzi Was do rozbawienia i paroksyzmów śmiechu.
9. Warto poszukać piękna wokół siebie, w ludziach, przedmiotach, krajobrazie, galeriach sztuki.
10. Dbajcie o codzienny kontakt ze światłem, najlepiej słonecznym.
11. Warto stosować również akupresurę stóp — masaż tej części ciała nie tylko obniży napięcie w całym ciele, ale wpłynie też pozytywnie na stan narządów wewnętrznych. Uciskanie miejsca pod środkową częścią palucha usuwa bóle głowy.

12. Korzystajcie z automasażu — całego dostępnego dłoniom ciała (poza strefami erogennymi, bo celem nie jest pobudzenie) mocno i rytmicznie (skronie i brzuch delikatnie), więcej czasu poświęcając bolesnym partiom. Zaczynajcie od stóp.
13. Można poprosić kogoś o masaż górnej części pleców — ustąpią wtedy zmęczenie i bóle głowy.
14. Dobre są kąpiele lub pływanie w basenie.
15. Dla wielu osób sięganie po przyjemne zapachy dostarcza chwil doskonałego relaksu.
16. Kolejno napinaj i rozluźniaj antagonistyczne partie mięśni.
17. Szczególnie cenne są różne uspokajające wizualizacje (tj. myślenie w postaci obrazu), np. wizualizację kolorów tęczy (od czerwonego i pomarańczowego przez żółty i zielony do niebieskiego i fioletu — przy żółtym zastosujcie jeszcze wyobrażenie ciepła w splocie słonecznym i mostku).
18. Dla ambitnych polecana jest medytacja dwa razy dziennie po 15 minut w ciszy i spokoju, nie myśląc o niczym (co nie jest wcale łatwe) lub skupiając uwagę na kojących treściach przepływających leniwie przez umysł.
19. Jak najczęściej starajcie się przebywać na łonie natury, wybierając otoczenie wyciszające emocje.
20. Zażywajcie jak najwięcej snu — nie prześpijcie jednakże dnia egzaminów.  
Warto pamiętać, że nauka, zdobywanie i przekazywanie wiedzy może być przyjemnością i przynosić radość, tym którzy skutecznie uczą się i tym, którzy wspierają ich w dziele zdobywania nowej wiedzy.

J. J. Czarkowski  
WSKiP w Warszawie

A. Janus  
WSNS Pedagogium

## Kształcenie zdalne jako forma i sposób kształcenia dorosłych

### Kształcenie dorosłych i seniorów na uniwersytetach

Współczesna akademicka edukacja dorosłych ma wiele aspektów. Dotyczy człowieka dorosłego w jego całościowym wymiarze. Studia akademickie są realizowane trójstopniowo<sup>1</sup>, począwszy od ukończenia studiów I stopnia kończących się uzyskaniem tytułu zawodowego licencjata, inżyniera lub równoważnego określonego kierunku i profilu kształcenia potwierdzonego odpowiednim dyplomem poprzez ukończenie studiów II stopnia i uzyskanie tytułu zawodowego magistra, magistra inżyniera lub innego równorzędnego, a skończywszy na uzyskaniu stopnia naukowego doktora, co może być poprzedzone studiami III stopnia. Kwestia kształcenia dotyczy zarówno osób rozpoczynających dorosłe życie i zaliczanych do grupy młodych dorosłych, jak i osób znajdujących się na różnych etapach dorosłego życia i wreszcie seniorów, którzy będąc na etapie późnej dorosłości (65+), podejmują studia. Pobudki związane z podejmowaniem studiów mogą być związane z planami lub ambicjami zawodowymi, realizacją zainteresowań, chęcią nawiązania nowych kontaktów i zmiany stylu życia, a niekiedy z pobudek autotelicznych, traktując naukę i proces studiowania wyłącznie jako formę samorealizacji.

Wiele uczelni organizuje tak zwane uniwersytety III wieku, w ramach których realizowane są różne programy kształcenia pozaszkolnego dla seniorów, niekiedy mające poziom i charakter akademicki (tzw. model francuski charakteryzujący się powiązaniem z ośrodkami akademickimi, troską o wysoki poziom działalności dydaktycznej, a nawet naukowo-badawczej), a niekiedy będące formą realizacji zainteresowań np. artystycznych (tzw. model brytyjski wykorzystujący samokształcenie i samopomoc seniorów, bez wsparcia ze strony uczelni).

---

<sup>1</sup> E. Chmielecka (red.), *Autonomia programowa uczelni — ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2010; A. Kraśniewski, *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*, Warszawa 2011.

## E-learning w kształceniu dorosłych

W zależności od potrzeb beneficjentów kształcenie osób dorosłych przyjmowało formy zdalne, w szczególności realizowane jako **e-learning, czyli sposób przekazywania wiedzy (często, ale nie zawsze na odległość) oparty na technologii teleinformatycznej, zwłaszcza internetowej, co wiąże się z dynamiką rozwoju technologicznego i gospodarczego.**

Do najistotniejszych zalet e-learningu, z punktu widzenia uczących się, zaliczamy:

- niewielki (w porównaniu z tradycyjnymi) koszt uczestnictwa;
- bogactwo możliwych form i sposobów uczenia się;
- swobodę wyboru miejsca;
- swobodę wyboru czasu;
- swobodę wyboru tempa uczenia się, co pozwala na dostosowanie szkolenia do indywidualnych potrzeb.

Z perspektywy firm i organizacji najistotniejsze zalety kształcenia zdalnego realizowanego z zastosowaniem e-learningu to:

- racjonalizacja i oszczędność wydatków; wprawdzie początkowe nakłady są wyższe, jednak w trakcie kształcenia następuje eliminacja kosztów związanych z jego prowadzeniem w sposób tradycyjny, tym samym znikają z budżetu takie pozycje, jak: wynajem ośrodka szkoleniowego lub sal, transport, zakwaterowanie, wyżywienie itp.;
- pracownicy nie muszą odrywać się od swoich codziennych obowiązków, co jest istotną korzyścią dla organizacji pracy w instytucji pracownika;
- monitoring wyników nauczania; przełożeni mogą w łatwy sposób monitorować postępy w nauce swoich pracowników; dzięki testom weryfikującym możliwe jest sprawdzenie stopnia przyswojonej wiedzy;
- dowolna liczba osób szkolonych; nie ma żadnych ograniczeń liczby osób, które mogą korzystać ze szkoleń przez Internet.

Do zalet e-learningu należy zaliczyć również możliwość systematycznego doskonalenia programu szkoleniowego. E-learning ma również, jak każdy sposób nauczania, swoje wady i ograniczenia w stosowaniu. Wśród nich za najistotniejsze uznać należy<sup>2</sup>:

- większe koszty i nakłady początkowe;
- bariery w posługiwaniu się nowymi technologiami występujące szczególnie u osób dorosłych;
- brak bezpośredniej komunikacji z nauczycielem;
- trudności z motywacją;
- trudności z indywidualizacją, w szczególności w ocenianiu;
- brak lub bardzo ograniczone kontakty społeczne w grupie (w szczególności bezpośrednie).

---

<sup>2</sup> J. J. Czarkowski, *E-learning dla dorosłych*, s. 56.

Problem nakładów w e-learningu stanowi często podejmowane zagadnienie. Akcentuje się konieczność ponoszenia dużych nakładów związanych z infrastrukturą potrzebną do organizacji i prowadzenia szkoleń oraz konieczność opracowania i przygotowania samego kursu oraz materiałów towarzyszących. To z reguły powoduje, że wstępne koszty uruchomienia kursu czy szkolenia są zdecydowanie wyższe niż przy tradycyjnych formach. Jednakże w trakcie realizacji kursu, wraz z jego przebiegiem, koszty są redukowane i maleją w relacji do liczby uczestników (zagadnienie to będzie szerzej omówione w dalszej części podręcznika).

Zalety e-learningu sprawiają, że ma on wiele edukacyjnych zastosowań zarówno w tradycyjnym systemie edukacji, jak i w różnych jego formach skierowanych do dorosłych. Ma on zastosowanie w systemie kształcenia od szkół podstawowych do uczelni wyższych. Równie szeroko, a może nawet częściej, jest i może być stosowany w różnych formach edukacji dorosłych. Można wskazać trzy systemy kształcenia dorosłych:

- formalne,
- nieformalne,
- pozaformalne.

E-learning jest z powodzeniem wykorzystywany we wszystkich systemach kształcenia dorosłych. W kształceniu formalnym, które odnosi się do zinstytucjonalizowanych form, takich jak szkoły czy uczelnie, Internet jest elementem instytucji kształcącej. Proces nauczania i uczenia się w drodze e-learningu odbywa się w nich zgodnie ze standardami opartymi na stałych pod względem czasu i treści nauki formach, takich jak klasy, stopnie, programy lub podręczniki.

W kształceniu nieformalnym, odnoszącym się do systemów stanowiących świadomie zorganizowaną działalność oświatową, które odbywa się poza ustalonym systemem kształcenia formalnego. E-learning tego rodzaju organizowany jest i podejmowany samodzielnie lub w formach zorganizowanych, umożliwiając określonej grupie uczestników osiągnięcie założonych celów edukacyjnych i zaspokojenie potrzeb w tym zakresie. Przyjmuje rozmaite formy np. warsztatów treningów, kursów. Zaliczają się tu również wszelkie kursy korespondencyjne.

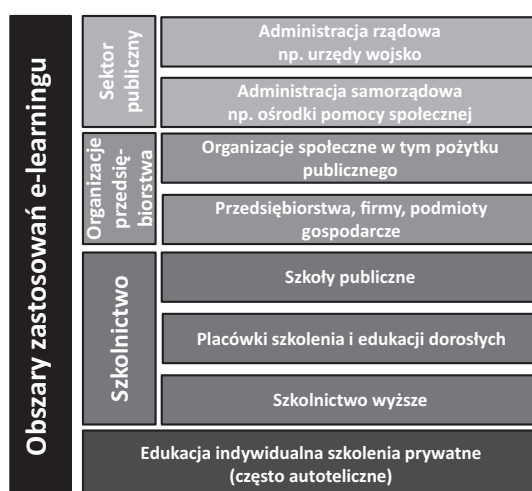
W kształceniu pozaformalnym, nazywanym również incydentalnym, nauczanie i uczenie się mają charakter niezorganizowany, e-learning może przyjmować różne formy. Korzystając z nich w dowolnym miejscu i czasie, osoba ucząca się, nabywa wiedzę oraz umiejętności, kształtuje swoje postawy, utrwała wartości, czerpiąc z codziennego doświadczenia oraz wychowawczego wpływu swojego środowiska, w tym również osób, z którymi posiada kontakt za pośrednictwem sieci. Do kształcenia nieformalnego zaliczymy różne formy uczenia się z wykorzystaniem Internetu, a w szczególności te portale i strony, które zostały przygotowane i umieszczone w sieci z myślą o uczeniu się osób zainteresowanych wiedzą, a niezainteresowanych jej formalnym potwierdzeniem. E-learning jest tu procesem niesystematycznym i mogącym odbywać się w ciągu całego życia, a sama edukacja ma charakter autoteliczny.

Patrząc na tę kwestię z perspektywy obszarów kształcenia, możemy wskazać, że e-learning ma zastosowanie zarówno w różnych rodzajach administracji, jak również w sektorze niepublicznym. Dotyczy to zarówno organizacji społecznych, jak i przedsiębiorstw w różnych formach edukacji szkolnej oraz w indywidualnym kształceniu. E-learning może być wykorzystywany w doskonaleniu pracowników administracji, wolontariuszy, pracowników wielkich sieci i koncernów, ale również małych firm. Systematycznie rośnie w Polsce rynek usług w kształceniu tego typu.

E-learning jako forma obecnie konieczna, ale również z wielu względów bardzo korzystna dla uczelni, powinien być zorganizowany w sposób przemysłowy tak, aby służył rozwojowi zarówno studentów, jak i samej uczelni. Żeby tak się stało, powinien zostać poprzedzony szczegółową analizą potrzeb i możliwości edukacyjnych. Jeżeli okaże się to z różnych przyczyn niemożliwe, należy go systematycznie monitorować i poddawać wszechstronnej ewaluacji. Dla andragoga postrzegającego kształcenie ustawiczne jako ideę edukacyjną o głęboko humanistycznym wymiarze, nie wystarczy tylko rozpoznanie tradycyjnie rozumianej luki kompetencyjnej jako różnicy między stanem kompetencji oczekiwanych a stanem kompetencji posiadanych, czy też analiza efektów uczenia się. Analiza powinna być przeprowadzona z trzech perspektyw:

- uczelni jako organizacji wiedzy;
- uczestników — zarówno nauczycieli, jak i studentów;
- samej luki szkoleniowej, rozumianej również jako oczekiwany efekt kształcenia.

Pomijając kwestię efektów kształcenia, istotnym problemem są zagadnienia potrzeb i możliwości samej uczelni. Powinna ona zweryfikować swoje możliwości, odpowiadając na pytania dotyczące:



Rycina 1. Obszary zastosowania e-learningu

Źródło: opracowanie na podstawie, J. J. Czarkowski, *E-learning dla dorosłych*.

- jaki mamy czas, na realizację procesu uczenia się–nauczania;
- jakie są zasoby, które uczelnia może i chce zaangażować w ten proces;
- jakie wielkości mają być grupy, które ma kształcić, w tym również, czy osoby te znajdują się w jednym, czy w wielu miejscach;
- jakie są kompetencje kadry nauczycielskiej.

Prawidłowa analiza w tym zakresie pozwoli dowiedzieć się, czy mamy możliwości (techniczne, finansowe itp.) organizacji szkolenia *on-line*, czy mamy czas na przygotowanie własnej bazy, czy istnieje konieczność korzystania z gotowej oferty. Czynnikiem sprzyjającym podjęciu decyzji o szkoleniu metodą e-learningu może być duże rozproszenie osób przewidywanych do szkolenia, pozytywne doświadczenia firmy lub organizacji w tym zakresie, czy też posiadanie własnej sieci komputerowej. Ostatnim takim czynnikiem stał się dziś wymuszony okolicznościami dystans społeczny.

### Warsztat pracy i kompetencje wykładowcy jako uwarunkowanie realizacji e-learningu

Kwestia warsztatu pracy i kompetencji w pracy nauczyciela akademickiego jest problemem bardzo istotnym. Poza oczywistym aspektem kompetencji w posługiwaniu się technologią informacyjną warto zwrócić uwagę, że szczególnie rolę odgrywa klimat interakcji społecznych w trakcie procesu kształcenia, a także kompleksowo rozumiana koncepcja rozwiązań metodyczno-techniczno-organizacyjnych, które w rozważaniach na temat standardów kompetencyjnych czy efektywności pracy nauczyciela akademickiego traktowane są z mniejszą uwagą<sup>3</sup>. Istnieje wiele zagadnień związanych z warsztatem pracy nauczyciela akademickiego, ale tu skoncentrujemy się na umiejętnościach dydaktycznych, które stanowią wszakże jeden z ważniejszych elementów kompetencji nauczyciela akademickiego. Podejmujemy tę kwestię również w kontekście adaptacji posiadanych umiejętności i ich stosowania w środowisku cyfrowym, nabierających coraz większego znaczenia w obliczu narastającej cyfryzacji świata.

Należy zauważyć, że metody i formy kształcenia wykorzystywane w pracy nauczycieli akademickich, zarówno te rozpowszechnione, czyli wykład lub dyskusja, jak i te stosowane znacznie rzadziej, czyli analiza przypadku czy gry dydaktyczne, mogą mieć również swoje wersje stosowane w środowisku cyfrowym. W przypadku tych pierwszych, w klasycznym środowisku komunikacji bezpośredniej kluczową rolę odgrywa sposób mówienia, w tym kwestia operowania głosem i odpowiedni język wypowiedzi oraz sposób zachowania wykładowcy, np. mowa ciała czy ubiór. Ważne są również: dobór treści i konstrukcja wykładu, aktywizowanie studentów podczas wykładu, zastosowanie technicznych środków kształcenia np. posługiwanie się rzutnikiem multimedialnym i wykorzystywanie technik audiowizualnych. Natomiast podczas dyskusji

<sup>3</sup> A. Dziedziczak-Foltyn, *Nauczyciele akademicki jako prekursorzy i moderatorzy społeczeństwa wiedzy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2006, 2 (28), s. 71.

ważnymi kompetencjami są umiejętność zachęcania studentów do zabierania głosu i kontrolowania jej przebiegu.

Żeby wykładowcy mogli realizować edukację zdalną, umiejętności te są równie ważne i nadal wiodące, potrzebne są im dodatkowo kompetencje w posługiwaniu się technologiami cyfrowymi. Wyrażają się w sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji, między innymi „języka” komputera oraz w umiejętnościach wykorzystania technologii informatycznej do wspomagania procesów uczenia się własnych i studentów oraz wyrażania siebie i prezentowania swojej wiedzy (np. korzystanie z bazy danych, Internetu, poczty elektronicznej, kamery internetowej, tworzenia materiałów w popularnych programach typu OpenOffice). Nie są to natomiast, jak sugerują niektórzy autorzy, umiejętności tworzenia programów w swojej dziedzinie i udostępniania ich w sieci, w celu wymiany doświadczeń.

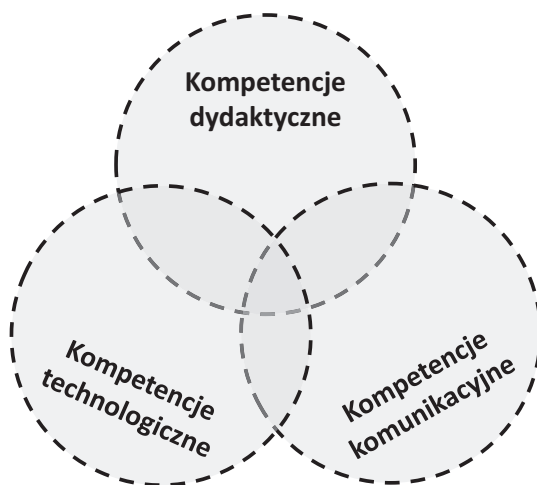
Ważnym elementem jest również bardziej świadome stosowanie kompetencji komunikacyjnych, które pomagają osiągnąć skuteczność zachowań językowych w procesie kształcenia i w interakcjach ze studentami, również w przestrzeni cyfrowej. Polegają one na<sup>4</sup>:

- posiadaniu wiedzy o komunikowaniu interpersonalnym i umiejętności jej wykorzystania do celów edukacyjnych;
- umiejętności myślenia dialogicznego i rozwijania tej zdolności u swych studentów;
- rozumieniu swoistości dialogu edukacyjnego i umiejętności wykorzystania rozmaitych technik dyskusyjnych oraz języka niewerbalnego w porozumiewaniu się ze studentami;
- umiejętności słuchania studentów i empatycznego rozumienia intencji i treści ich wypowiedzi;
- umiejętności komunikowania uczuć i uczenia innych tej sztuki;
- rozumieniu i akceptowaniu różnicowania kodu językowego studentów oraz umiejętności wykorzystania go do ich rozwoju;
- umiejętności wzbudzania wrażliwości językowej studentów, odsłaniania wartości dziedzictwa kulturowego oraz funkcji języka jako narzędzia myślenia i porozumiewania się;
- umiejętności dostosowywania stylu kierowania grupą studentów do stopnia rozwoju, życia i dojrzałości jej uczestników;
- doskonaleniu poprawności, czytelności i prostomyślności własnych zachowań językowych (etyka mowy).

Drugą grupę metod, które wielu (z nie do końca zrozumiałych przyczyn) zwykło nazywać nowoczesnymi, ale z pewnością wymagających od studentów większego zaangażowania, stanowią metody ukierunkowane na przekazanie uczącym się konkretnej porcji wiedzy w połączeniu z rozwijaniem określonych umiejętności i cech, takich jak: twórcze rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, praca w zespole czy radzenie sobie z konfliktem. Kluczową

---

<sup>4</sup> Tamże, s. 69.



Rycina 2. Relacja między kompetencjami dydaktycznymi a kompetencjami komunikacyjnymi i technologicznymi

Źródło: opracowanie własne.

kompetencją nauczycielską będzie tu dodatkowo kwestia interakcji między nauczycielem akademickim a studentem, która również nie traci na ważności w sytuacji przeniesienia procesu dydaktycznego do środowiska cyfrowego, wymaga jednak dodatkowo umiejętnego posługiwania się technikami cyfrowymi. Szczególnie przydatna z punktu widzenia kształcenia zdalnego jest kompetencja dialogu edukacyjnego z wykorzystaniem technologii cyfrowych i pewna odwaga o charakterze osobistym podjęcia tego, co nowe. Wiadomo jest, że w edukacji akademickiej dialog stosowany jest od czasów Sokratesa i Platona, a obecnie środek ten może znacząco wzbogacać praktykę kształcenia w środowisku cyfrowym. Uwarunkowane jest to w istocie umiejętnościami technologicznymi, polegającymi na sprawnym włączaniu i wyłączaniu mikrofonu lub mikrofonu i kamery. Ich prostota nie zmienia faktu, że mogą być istotne w efektywnej edukacji humanistycznej.

Pomijając konieczne kompetencje merytoryczne, których zakres i poziom są zróżnicowane dla różnych aspektów i zakresów kształcenia, najistotniejszą grupą kompetencji w procesie kształcenia są kompetencje dydaktyczne właściwie wsparte i uzupełnione kompetencjami technologicznymi i kompetencjami komunikacyjnymi. Warto tu przytoczyć zdanie eksperta w zakresie edukacji zdalnej i jednej z najpopularniejszych platform — Moodle. Na pytanie o to, jak prowadzić zajęcia zdalne, odpowiada:

Najprostsza odpowiedź to prowadzić zajęcia w sposób ciekawy i oryginalny, tak aby zainteresować uczestników i zachęcić ich do samodzielnej nauki. Przekazywać wiedzę i własne doświadczenia, odnosić teorię do sytuacji praktycznych, znanych wszystkim z życia codziennego. Czy wytyczne te odbiegają od sposobu

prowadzenia zajęć stacjonarnych? Oczywiście, że nie. Nie starajmy się na siłę dzielić zajęć na stacjonarne i zdalne<sup>5</sup>.

Wykładowcy, zwłaszcza ci uważani za dobrych, zwykle posiadają duży zasób kompetencji dydaktycznych i znaczące umiejętności komunikacyjne. Braki w zakresie kompetencji technologicznych łatwo można uzupełnić, organizując odpowiednie szkolenia i wsparcie. Pozwoli to przełamać ewentualne bariery i wyzwoli odwagę niewątpliwie potrzebną w podejmowaniu nowych wyzwań dydaktycznych.

## Kompetencje studentów

Ważnym aspektem analizy jest spojrzenie na tę kwestię z perspektywy studentów i słuchaczy. Analiza w tym zakresie powinna ukazać nam również nastawienia i motywacje osób szkolonych i ich możliwości oraz tak zwane kompetencje biograficzne, związane z ich osobistym doświadczeniem zarówno szkolnym, jak i zawodowym. Ważną informacją, jaką możemy uzyskać, jest kwestia nastawienia do tej formy kształcenia. **Do osiągnięcia sukcesu w szkoleniu kształcenia zdalnego bardzo ważne są:**

- silna motywacja do osiągnięcia celu;
- pozytywne nastawienie do nauki;
- umiejętność współpracy i efektywnego komunikowania się;
- umiejętność samodzielnego organizowania własnej nauki i uczenia się;
- kompetencje w korzystaniu z technologii teleinformatycznych.

**Bardzo ważne są również wiara w siebie i swój sukces jako samodzielnie uczącego się ucznia. Pozwala ona przezwycięzać trudności, dodaje odwagi, gdy trzeba pytać lub dociekać, dodaje pogody ducha przy chwilowych niepowodzeniach. Istotnym elementem są również kompetencje edukacyjne (i autoedukacyjne) osoby szkolonej.** Dla porównania warto przeanalizować ich charakter w kształceniu zdalnym i tradycyjnym.

E-learning jest ważnym i cennym narzędziem w kształceniu studentów i słuchaczy. Jednak do jego skutecznego wykorzystania, konieczna jest pełna analiza potrzeb edukacyjnych, obejmująca nie tylko problem treści czy efektów kształcenia, ale również uwarunkowania związane z możliwościami i oczekiwaniami wszystkich potencjalnych uczestników procesu edukacyjnego.

Podsumowując, możemy stwierdzić, że e-learning to nowoczesny sposób nauczania. Dorośli mogą doskonalić swoją wiedzę przy wykorzystaniu najnowocześniejszych narzędzi. Pozwala na właściwie nieograniczony dostęp do wiedzy. Człowiek zawsze w dogodnym dla siebie czasie może powrócić do informacji zawartych w szkoleniach internetowych, np. w przypadku nowych technologii czy też usług, może zweryfikować posiadane wiadomości. Jak każdy sposób nauki e-learning posiada swoje wady i ograniczenia.

<sup>5</sup> P. Brzózka, *Moodle dla nauczycieli i trenerów. Zaplanuj, stwórz i rozwijaj platformę e-learningową*, Gliwice 2016, s. 455.

Tabela 3. Kompetencje edukacyjne w ujęciu porównawczym

| Kompetencja                    | Nauczanie tradycyjne   | Nauczanie zdalne   | Porównanie   |
|--------------------------------|--|--|--|
| Organizacja czasu i planowanie | Czas szkolenia i jego przebieg jest planowany przez organizatora   | Stosunkowo duża swoboda w zakresie czasu i sposobu uczenia się. Dotyczy to zwłaszcza szkoleń o charakterze asynchronicznym   | Do zalet e-learningu należy duża swoboda w planowaniu. Dlatego ważna jest samodyscyplina i motywacja, by nauka nie była nadmiernie rozciągana  |
| Wyszukiwanie informacji        | Umiejętność wyszukiwania potrzebnych materiałów w bibliotekach, posługiwanie się leksykonami, encyklopediami i słownikami. Umiejętność oceny materiału drukowanego i innych zapisanych na nośnikach fizycznych | Umiejętność poruszania się w przestrzeni wirtualnej, przeszukiwania stron WWW, ocena materiałów i treści na nich zawartych   | Podstawową różnicą jest tu skala problemu. Materiały w Internecie są wielokrotnie większe, znacznie bardziej nieuporządkowane. Ze względu na różnicę źródeł są również dużo trudniejsze do oceny. Wymaga to np. umiejętności analizy pochodzenia informacji. |
| Pisanie                        | Pisanie często odręczne, najczęściej notowanie, wykonywanie ćwiczeń i zadań np. wypracowań   | Pisanie na klawiaturze, (jest to ważny element komunikacji), robienie notatek z materiałów i tekstów, wykonywanie ćwiczeń  | Pisanie jest umiejętnością kluczową, zarówno w nauczaniu tradycyjnym, jak i e-learningu. Różni się jednak charakter tych umiejętności  |
| Czytanie                       | Czytanie przede wszystkim materiałów drukowanych, czytanie o charakterze linearnym   | Czytanie tekstu wyświetlanego na ekranie, posługiwanie się obrazem wyświetlanym i dynamicznym (oko przeskakuje po ekranie nie porusza się linearnie)                   | Czytanie jest umiejętnością kluczową zarówno w nauczaniu tradycyjnym, jak i e-learningu. Jednak czytanie materiałów z monitora i tekstów drukowanych to co innego  |
| Słuchanie                      | Słuchanie wypowiedzi nauczycieli i innych uczniów, w tym głosów w dyskusji   | Słuchanie jest rzadkie, występuje jedynie w czasie niektórych form e-learningu synchronicznego np. wideokonferencji (webkastów) i dostarczonych materiałów dźwiękowych | Dla e-learningu słuchanie jest znacząco mniej istotne niż w nauczaniu tradycyjnym, gdzie jest umiejętnością kluczową   |
| Samoocena                      | Występuje wiele możliwości porównywania własnych postępów z postęпами innych osób oraz możliwość rozmowy na ten temat  | Ocenianie swoich postępów w oderwaniu od postępów innych uczniów, w odniesieniu do standardów i oczekiwań  | Jest to kluczowa umiejętność we wszystkich formach e-learningu. Wobec częstego braku odniesienia do innych osób, konieczne jest znalezienie odmiennych sposobów samooceny  |
| Współpraca                     | Współpraca w bezpośrednim kontakcie, oparta na komunikacji bezpośredniej   | Współpraca oparta na komunikacji pośredniej (Internet), uwarunkowana umiejętnością posługiwania się technologią np. pocztą elektroniczną                               | Istotą różnicy jest tu forma współpracy. W e-learningu odbywa się ona zazwyczaj za pośrednictwem Internetu. Rozciąga to ją w czasie, co wymaga silniejszej motywacji   |

Źródło: opracowanie własne.



## *NARZĘDZIA I METODY*



J. J. Czarkowski  
WSKiP w Warszawie

## O wyborze metod i możliwości doskonalenia warsztatu

### Metody stare i nowe

Tego rozdziału miało nie być w pierwotnym planie tej pracy. Jednak powstał i po części jest efektem wspólnych refleksji, które akurat ja spisałem. Uczyniwszy to zastrzeżenie i oświadczenie, przystępuję do rzeczy.

Na jednym z zebrań zespołu pedagogiki medialnej KNP PAN profesor UKSW Barbara Galas przedstawiła bardzo ciekawą wypowiedź dotyczącą przenoszenia do rzeczywistości świata wirtualnego różnych zjawisk, instytucji i aktywności, które do tej pory występowały jedynie w tak zwanym realu. Zwróciła uwagę, że niektóre z tych aktywności, dla pewnej grupy osób, zwłaszcza młodego pokolenia, realizowane są już tylko za pośrednictwem świata wirtualnego lub głównie z jego udziałem. Pojawienie się wirusa wymuszającego dystans społeczny, niewątpliwie facylituje, a nawet obliguje do przyspieszenia tego procesu.

Przy tej okazji warto zwrócić uwagę na fakt, że wiele z metod, które dotąd uważaliśmy za stare, a w każdym razie mające długą tradycję w stosowaniu, jak np. metoda kierowanej pracy z tekstem czy metoda tekstu przewodniego (tak stare, że zapewne niektórym nie są znane), znakomicie mogą być używane z wykorzystaniem poczty elektronicznej czy mediów społecznościowych, nie mówiąc o typowych platformach.

**Metoda tekstu przewodniego** jest uznawana za jedną z metod nauczania problemowego, chociaż w istocie tak być nie musi, a już na pewno nie w każdym wypadku. Istotą metody jest zdobywanie przez ucznia nowej wiedzy i umiejętności w pracy z tekstem lub innym nośnikiem informacji np. filmem. Jak wiele metod wywodzących się z dydaktyki pragmatycznej ma ona charakter strukturalny; problem lub zadanie jest przedstawiony jako struktura o dużej liczbie danych, która musi być uzupełniona przez ucznia w wyniku poszukiwań, lub też w ramach poszukiwań uczeń ma odnaleźć w niej określone dane, zjawiska, przeżycia (zadanie postawione w tekście). W tak zwanym tekście przewodnim są opisane kolejne kroki i zadania pośrednie, które pozwolą uczniowi na rozwiązanie problemu lub realizację postawionego zadania. Wykładowca organizując proces zdalnego nauczania, tworzy przestrzeń, w której uczniowie szukają informacji, przeżyć,

pomysłów rozwiązań. Metoda ta niewątpliwie aktywizuje uczniów do działania. Uczeń poszukując zarówno sposobu, jak i wiedzy niezbędnej do rozwiązania problemu, musi włożyć relatywnie więcej wysiłku, aby sobie poradzić z zadaniem, osiąść wiedzę, co ważniejsze zwykle musi zaangażować emocje w swoje zadania.

Przebieg metody (w klasycznej wersji) jest następujący<sup>1</sup>:

1. Wykładowca przygotowuje zadanie (zadania) do wykonania i zestaw informacji, źródeł, w tym cyfrowych, adresów materiałów potrzebnych do realizacji ćwiczeń i zawierających potrzebne informacje.
2. Studenci wykonują zadanie samodzielnie lub w zespołach, mając do pomocy tzw. teksty przewodnie, zawierające opis stawianych zadań, pytania prowadzące i ewentualnie pomocnicze, określone ramy czasowe i organizacyjne oraz listę materiałów, zestaw informacji, źródeł w tym cyfrowych, adresów materiałów potrzebnych do realizacji ćwiczeń. Studenci, którzy mają trudności, wykonują zadania wspomagani przez nauczyciela akademickiego. W klasycznej wersji tekst przewodni kolejno w punktach podaje, co ma student zrobić, w jakim czasie, co ma być efektem działania, jednak znane są różne odmiany tej metody z bardzo rozbudowanymi tekstami przewodnimi pozwalającymi na wielowariantową realizację zadań. Technologie cyfrowe znakomicie służą takim rozwiązaniom.
3. Rolą wykładowcy jest wspieranie studentów, gdy pojawią się jakieś trudności oraz wyjaśnienie ewentualnych wątpliwości.
4. Po upływie wyznaczonego terminu (w klasycznej wersji mówi się o czasie, ponieważ w pierwszych wersjach była to metoda stosowana w trakcie lekcji) uczniowie oddają gotowe prace lub prezentują wyniki.

Metoda tekstu przewodniego wdraża do samodzielnej pracy. Nauczyciel akademicki występuje zasadniczo w roli organizatora własnych poszukiwań studentów. Zaletą metody jest to, że pozwala ona na dostosowanie rytmu pracy do indywidualnych potrzeb i preferencji studenta. Porządkuje proces uczenia się–nauczania. Ma uniwersalny charakter. Może być stosowana na różnych zajęciach i na różnych poziomach nauczania.

**Kierowana praca z tekstem** jest metodą aktywizującą studenta w pracy z tekstem. Mimo iż była już stosowana w okresie międzywojennym, to jest bliska ideałom konstruktywizmu w dydaktyce. Istotą metody jest poznawcze zaktywizowanie studenta już w trakcie zapoznawania się z lekturą, którą chcemy szczegółowo omówić na zajęciach, lub co do której mamy pewność, że studenci znakomicie mogą sami opanować zawarte w niej treści. W tym celu, przed zadaniem lektury lub przed przystąpieniem przez studentów do jej poznawania, należy przed nimi postawić zadanie lub zestaw zadań ściśle z nią związanych. Może to być pytanie lub pytania, na które odpowiedź zawiera lektura, odnalezienie potrzebnych definicji, lub wykonanie graficznego przedstawienia poznawanych treści (np. mapa myśli). W bardziej nowoczesnych wersjach może to być również zadanie dla zespołu.

<sup>1</sup> A. Kubala-Kulpińska, *Metoda tekstu przewodniego*, „Polonistyka” nr 21, 20.12.2017, <https://www.czasopismopolonistyka.pl/artukul/metoda-tekstu-przewodniego> [dostęp: 20.04.2020].

Ważnym elementem metody jest podsumowanie pracy. Studenci powinni dostrzec zastosowanie zdobytych informacji, móc je wykorzystać w dalszej pracy na zajęciach lub z lekturą. Metoda pozwala na samodzielną realizację przez studentów tych elementów, które z powodzeniem mogą zrealizować sami, i w trakcie wspólnej pracy (np. na wideokonferencji) podejmowanie kwestii bardziej złożonych.

**Myślące kapelusze** to ciekawa i od dawna stosowana metoda<sup>2</sup>, szczególnie przydatna tam, gdzie chcemy by studenci współpracowali ze sobą i zgodnie ze swoimi predyspozycjami razem brali udział w rozwiązywaniu problemów. Wykładowca przygotowuje kapelusze (mogą to być slajdy lub rysunki) w 6 kolorach. Informuje studentów, jaki sposób myślenia przypisany jest każdemu z kapeluszy.

1. Kapelusz biały — fakty, liczby, to co zbadane, zmierzone, zestaw informacji z dokumentów, analiz, statystyk.
2. Kapelusz czarny — pesymista, widzi zagrożenia, braki i niebezpieczeństwa w proponowanym rozwiązaniu, krytyka, ostrożność.
3. Kapelusz czerwony — emocje, przekazywanie odczuć.
4. Kapelusz zielony — możliwości kreatywne, innowator, osoba myśląca twórczo.
5. Kapelusz żółty — optymizm, widzi wszystko w „różowych okularach”, dostrzega zalety i korzyści danego rozwiązania, bardzo pozytywnie nastawiony.
6. Kapelusz niebieski — analiza procesu, dyrygent, przewodniczący dyskusji, kontroluje spotkanie, przyznaje głos mówiącym, podsumowuje dyskusję.

Studenci dzielą się na grupy lub obierają najbliższy swoim emocjom lub sposobowi myślenia kapelusz. Wykładowca stawia przed nimi problem, a studenci analizują go pod kierunkiem tego z nich, który „nosi” niebieski kapelusz. Do realizacji metody można wykorzystać seminarium, chat, lub forum<sup>3</sup>.

**Mapa skojarzeń, inaczej mapa mentalna** to metoda, która służy wizualnemu opracowaniu zagadnienia lub pojęcia, problemu itp. Studenci indywidualnie lub podzieleni na grupy zapisują pojęcie, które ma być przedmiotem skojarzeń. Można umieścić dodatkowo rysunek. Wykładowca wyjaśnia, na czym polega kreślenie mapy skojarzeń. Morze pokazać przykładowy schemat. Studenci mają za zadanie stworzyć własną mapę dla podanego pojęcia. Po zakończeniu pracy prezentują swoje mapy. Wspólnie na ich podstawie razem formułują definicje. Do tworzenia map skojarzeń istnieją już różne programy, niektóre dobrze współpracują z platformami e-learningowymi i komunikatorami. Przygotowanie mapy skojarzeń może być zadaniem w pracy z tekstem lub zadaniem do przygotowania po wykładzie.

**Okienko informacyjne** jest w istocie formą twórczej notatki. Dobrze nadaje się jako element kierowanej pracy z tekstem. Prosimy studentów, by wykonali slajd lub inną infografikę w formie arkusza, który podzielią na cztery części.

- okienko pierwsze — wpisujemy hasło, które nas interesuje;
- okienko drugie — podajemy definicję danego terminu (z różnych źródeł, np. słownikową, lub z tekstu, który analizujemy);

<sup>2</sup> M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1996.

<sup>3</sup> Metoda opisana jest również (choć trochę inaczej) w rozdziale o samokształceniu.

- trzecie okienko — wpisujemy metaforyczne znaczenie wyrazu, np. żart językowy, rebus itp.;
- czwarte okienko — może mieć różną formę scenki komiksowej, linku do interesującej strony, wskazaniem odniesień do innych autorów i praktycznych zastosowań itp.

Metoda okienka informacyjnego pozwala na wielopłaszczyznowe spojrzenie na analizowane zagadnienie.

## Różnicowanie metod i technik w kształceniu nie tylko zdalnym.

W wielu platformach e-learningowych, między innymi w *Moodle*, są to trzy grupy elementów składowych noszące różne nazwy, ale zazwyczaj o podobnych cechach:

- elementy podające treści;
- elementy związane z interaktywnością;
- elementy służące komunikacji, budujące grupę i niekiedy służące pracy zespołowej.

Elementy podające treść nazywane bywają rozmaicie w np. Moodle są to „materiały statyczne do kursu” lub zasoby. Są one definiowane zazwyczaj jako „materiały przeznaczone do przeczytania lub obejrzenia przez uczniów, które nie wymagają od niego żadnej interakcji”<sup>4</sup>. Są to zazwyczaj dokumenty tekstowe, strony internetowe lub obrazki. Niekiedy wśród takich materiałów mogą się znaleźć również pliki multimedialne, a niektórzy zaliczają do nich również odnośniki do dowolnych zasobów, chociaż w tym wypadku należy zastrzec, że pojęcie „zasoby” jest bardzo rozległe i one same mogą już wymagać interaktywności.

Tworzenie samych zasobów rozumianych jako pliki tekstowe i graficzne, nie jest czynnością trudną, wymaga jednak umiejętności posługiwania się przynajmniej podstawowymi edytorami tychże. Pliki muzyczne i graficzne, w szczególności tworzenie samych plików, jest już czynnością bardziej skomplikowaną. Można jednak korzystać z gotowych plików. Istnieją w Internecie całe biblioteki takich zasobów, w których można je kupić lub pozyskać bezpłatnie.

Kolejną grupą elementów są elementy interaktywne, do których zaliczamy te formy, w których następuje interakcja między uczniem a nauczycielem, systemem lub też innymi uczniami. Najczęściej stosowanym elementem jest zadanie. Element występujący w wielu typach platform. Polega to na wydaniu polecenia i zleceniu wykonania uczniowi jakiejś określonej pracy. Jest ona wykonywana *off-line* (poza Moodle). Wykonaną pracę uczeń przesyła zwykle w formie pliku, a nauczyciel ocenia ją. Do elementów interaktywnych zalicza się również quizy (testy wiadomości). O prawdziwej interaktywności, w znaczeniu wymiany myśli między podmiotami, możemy jednak mówić dopiero w przypadku różnego rodzaju forów czy czatów. Chociaż przyznać należy, że formą wymiany myśli może być również głosowanie.

Elementy społecznościowe wraz z interaktywnymi tworzą grupę składowych kursów. Podziału na społecznościowe i interaktywne dokonał między innymi

<sup>4</sup> W. H. Rice IV, *Tworzenie serwisów e-learningowych z Moodle 1.9*, Gliwice 2010, s. 155.

W. H. Rice IV<sup>5</sup>. Warto podkreślić, że elementy społecznościowe nie tylko umożliwiają, ale również zachęcają lub wręcz wymuszają interakcje, a nawet współpracę pomiędzy studentami. Najciekawszym z tego punktu widzenia elementem proponowanym przez Moodle jest Wiki. Moduł ten pozwala studentom na współpracę w celu utworzenia i realizacji projektu. Jest on relatywnie prosty w użyciu. Elementy społecznościowe znakomicie zwiększają motywację do pracy, stanowią również element podnoszący zazwyczaj atrakcyjność kursu.

Analizując kwestię podziału metod w kształceniu zdalnym, warto również rozważyć podział wynikający z analizy ich cech. O każdym elemencie czy zasobie kursu, proponowanym przez platformę, możemy powiedzieć, że ma pewne cechy. W szczególności istotne są te, mówiące o typie aktywności, jaki wyzwala jego realizacja u uczniów. Analizując ten drugi typ aktywności, można wykazać trzy pary niejako przeciwstawnych cech. Będą to<sup>6</sup>:

- aktywność–bierność;
- interaktywność–brak interaktywności;
- współpraca–samodzielność.

**Aktywność** jest właściwością wskazującą na relacje studenta do przekazywanej wiedzy. Aktywny to ten, który pozyskuje wiedzę. Ma więc do niej stosunek aktywny, bierny — to taki, który jedynie odbiera przekazywane treści. Przykładowo, jeżeli w ramach kursu zadamy studentom przeczytanie tekstu, studenci będą wobec informacji bierni, jeżeli ten sam tekst podzielimy na fragmenty i do każdego zadamy pytanie, zwiększymy aktywność studenta, który będzie używał nowych informacji. Aktywność studenta wzrośnie jeszcze bardziej, jeżeli przed przeczytaniem tekstu, który należało odszukać w bibliotece (może to być biblioteka cyfrowa udostępniana w uczelnianym repozytorium), otrzyma on do wykonania zadanie z nim związane, np. wyszukanie informacji w zadanym tekście i zredagowanie na jego podstawie notatki na określony temat.

Warto zauważyć, że są osoby, które lepiej uczą się w warunkach podejmowania aktywności, ale są również takie, które wolą się uczyć, czytając podręczniki czy słuchając wykładów. Są również osoby np. kierowcy, którym ta ostatnia forma słuchania plików audio szczególnie odpowiada jako forma uczenia się.

**Interaktywność** jest cechą szczególnie cenioną wśród szkoleniowców zajmujących się e-learningiem. Jest tak głównie ze względu na użyteczność narzędzi i elementów interaktywnych w podtrzymywaniu motywacji uczących się. Niekiedy to właśnie zastosowanie powoduje, że nie docenia się uczącego waloru interaktywności. Nie jest to dobre, ponieważ od starożytności wiadomo, że właśnie rozmowa lub dyskusja — formy niewątpliwie interaktywne — mogą znakomicie służyć opanowywaniu rozmaitych treści i umiejętności. Dialog odbywający się na łączach internetowych także może mieć charakter edukacyjny i być użyteczny poznawczo. Zapewne nie przypadkiem Platon swoje poglądy filozoficzne przedstawił w formie dialogów. Wykorzystanie różnych form, które

<sup>5</sup> Tamże, s. 183.

<sup>6</sup> Za J. J. Czarkowski, *E-learning dla dorosłych*.

mają charakter interaktywny, może pozwolić wykładowcy na stworzenie wirtualnego Gaju Akademosy. Wiele jednak elementów zamieszczanych na kursach zdalnych, nie ma cechy interaktywności lub jest ona bardzo ograniczona. Niewątpliwie największą interaktywność mają formy odbywające się w czasie rzeczywistym, a najmniejszą zasoby przeznaczone do czytania, słuchania lub oglądania, jednak możemy zaobserwować również pośrednie stadia tej cechy.

**Współpraca**, jako czynnik tworzący relacje społeczne uczestników oraz uczestników z wykładowcą, jest ważnym elementem budującym społeczną strukturę grupy. W sytuacji wymuszonego dystansu jest to szczególnie ważny i cenny element. Przede wszystkim istotna jest para cech, która zasługuje na uwagę, czyli **współpraca i bierność**. Jest to swoiste przeciwieństwo, w którym czynnikiem różnicującym jest konieczność współpracy lub możliwość/konieczność pracy indywidualnej. Indywidualna i samodzielna praca studenta jest niewątpliwie istotnym czynnikiem realizacji procesu uczenia się. Przez wiele lat w edukacji podkreślano rolę samodzielności w pracy ucznia. Klasycznym przykładem na samodzielną pracę jest praca dyplomowa czy kolokwium. Mogą to być również różnego rodzaju zadania czy nawet ankiety. Trzeba jednak pamiętać, że człowiek jest istotą społeczną, funkcjonuje w grupach i współpraca z innymi jest nieodłącznym elementem jego życia. We współczesnej teorii i praktyce edukacyjnej uczenie się we współpracy występuje w wielu różnych odmianach<sup>7</sup>.

Model uczenia się we współpracy różni się od innych modeli nauczania tym, że w celu wywołania uczenia się, posługujemy się odmiennymi strukturami zadania dydaktycznego i nagród. Struktura zadania wymaga, aby uczniowie współpracowali ze sobą w małych grupach. Struktura nagród pozwala nagradzać pracę zespołową oraz indywidualną<sup>8</sup>.

Współpraca przynosi wszystkim członkom współpracującej grupy dodatkową wartość edukacyjną (synergię), współpraca rodzi emocje, które sprzyjają zapamiętywaniu i nadawaniu wartości zdobytej wiedzy. Dlatego coraz częściej nawet różne formy zaliczeń odbywają się we współpracy studentów. Najbardziej nastawionymi na współpracę są narzędzia oparte na zasadzie działania wiki. Narzędzie tego typu stosowane jest między innymi na platformie Modle, ale używane było również przy działaniach związanych z programem *Wolne podręczniki*<sup>9</sup>. Warto wspomnieć, że omówione poszczególne pary cech mogą przyjmować różne stopnie nasilenia, co ilustruje tabela 1.

Każdemu elementowi można przypisać miejsce na osi zawartej między omówionymi parami cech. Wskazane jest każdorazowo oceniać dany element, ponieważ każde konkretne zastosowanie narzędzia nadaje inny charakter aktywności, interaktywności oraz indywidualności poszczególnego elementu. Wiki używane przez grupę będzie inaczej kształtowało atmosferę współpracy niż Wiki

<sup>7</sup> R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994, s. 333 i n.

<sup>8</sup> Tamże, s. 348.

<sup>9</sup> J. J. Czarkowski, *E-learning dla dorosłych*, s. 153.

Tabela 1. Porównanie cech w wybranych metodach uczenia się–nauczania w kształceniu zdalnym

| Aktywność                 | Interaktywność        | Współpraca                          |
|---------------------------|-----------------------|-------------------------------------|
| Notatka — zadanie         | Dyskusja — webinarium | Wspólna praca z wiki                |
| Kierowana praca z tekstem | Dyskusja na forum     | Warsztaty — wzajemne ocenianie prac |
| Czytanie tekstu           | Oglądanie pliku video | Realizacja zadania                  |
| Bierność                  | Brak interaktywności  | Indywidualność                      |

Źródło: opracowanie własne por. J. J. Czarkowski, *E-learning dla dorosłych*.

stosowane jedynie we współpracy z nauczycielem (np. pisanie pracy zaliczeniowej), a może na Wiki pracować również tylko jedna osoba, wtedy współpraca nie wystąpi. **Dobierając elementy, należy pamiętać o ich różnicowaniu, nie tyle ze względu na typ czy rodzaj, co ze względu na cechy konkretnych zastosowań.** Dzięki temu organizowane przez nas kształcenie zdalne będzie pozbawione monotonii, a wprowadzone zróżnicowanie pozwala odnaleźć osobom o różnych preferencjach poznawczych przyjazne dla siebie elementy.

Warto również pamiętać, by wybierać metody, dzięki którym dobrze się nam pracuje, komfort własny wykładowcy w stosowanych metodach to również ważna wartość.

## Uczenie się nowych technik i nabywanie nowych kompetencji

Nowa sytuacja, w której obecnie się znaleźliśmy, nasuwa skojarzenie z opisem zawartym w pracy M. Mead.

Pracująca ze mną Rbeda Meuaus zaczęła nagrywać ich muzykę i w krótkim czasie Tambunamczycy stali się wykonawcami, umiejącymi krytycznie spojrzeć na rezultat swych występów. Zaczęli dostrzegać, że z ich pieśniami miesza się szczerkanie psów i płacz dzieci. Na dźwięki te nie zwracali dotąd uwagi, zawsze śpiewali na tle hałasu życia wiejskiego. Magnetofon pozwolił im usłyszeć to, czego wcześniej nie zauważali. Nieselektywna, bezduszna taśma magnetyczna pozwoliła im inaczej spojrzeć na siebie. W niedługim czasie zwracali już nawet uwagę na kierunek wiatru, gdy chcieli nagrywać muzykę. Nauczyli się także przytłumiać donośność instrumentów perkusyjnych, tak by nie zagłuszały głosu śpiewaków. Ten typ świadomości i wrażliwości, który wyrobić w sobie musi każdy, kto pracuje w naukach społecznych, przybliżony im został przez klimat zainteresowania ich kulturą i nowe urządzenia technologiczne. Nauczyli się korzystać z tego, co daje nasz świat, i sami do niego wiele wnieśli<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000, s. 11–12.

Obecnie dla większości, a na pewno wielu wykładowców przymusowe stosowanie technik zdalnego nauczania może być czymś nowym. Stajemy tu również wobec istotnych różnic i nawyków, zwyczajów, a również i kultury wykorzystania technologii komunikacyjnych. Studenci, zwłaszcza ci młodszy, najczęściej, ale nie tylko stacjonarni, to przedstawiciele pokolenia wychowanego z komputerami. Wykładowcy niekiedy spotkali się z pracą z komputerami, już będąc dojrzałymi ludźmi, a ich nawyki zarówno poznawcze, jak i kompetencje były kształtowane w świecie bez komputerów. Technologia ta nie jest więc dla nich oczywista, a znajomość jej najczęściej bardzo powierzchowna.

O ile plemię opisane przez M. Mead z chęcią chce wykorzystywać nowe technologie, uważając, że ma wiele do zaoferowania i przekazania, o tyle wielu wykładowców czyni to pod przymusem lub może z poczucia obowiązku wobec własnych studentów. Jednak warto zauważyć, że w obu sytuacjach jest to przestrzeń do uczenia się i nabywania nowych niewątpliwie przydatnych kompetencji. Stając przed kamerami, widzimy się (na sali wykładowej nie mamy zwykle takiej możliwości), możemy nagrać swoje wykłady, mamy szansę zauważyć, co możemy w nich poprawić, uczymy się wielu spraw związanych z występowaniem przed kamerą. Wykładowcy mają do przekazania studentom ważne i zapewne cenne wiadomości i kompetencje, nowe media sprawiają, że ich wykłady stają się bardziej dostępne, a wiedza łatwiejsza do przyswojenia. Równocześnie wykładowca zdobywając nowe kompetencje w zakresie posługiwania się cyfrową technologią, jest atrakcyjniejszy na rynku pracy.

W. Kołodziejczyk, M. Strzelec, J. J. Czarkowski  
WSKiP Warszawa

## Z oferty potentatów

### Microsoft-Office 365 i jego zastosowania w e-learningu

Office 365 jest w istocie zbiorem dobrze współdziałających i współzależnych aplikacji, należący do Microsoft (dalej MS). Jest to oprogramowanie płatne skierowane głównie do firm, ale też osób prywatnych. Z części oprogramowania można korzystać bez żadnych opłat. Szczegóły oferty można poznać na stronie koncernu.

Zaletą tego oprogramowania jest możliwość korzystania z niego w zasadzie z dowolnego miejsca, gdzie jest dostęp do Internetu. Można korzystać przy użyciu przeglądarki internetowej, a także zainstalować aplikacje na urządzenia przenośne. MS ma bardzo szeroką ofertę mobilną.

### Produkty flagowe

#### Outlook (Exchange)

Jest to aplikacja poczty elektronicznej. Każdy może założyć bezpłatne konto i korzystać z jej możliwości. Firmy, które mają podpisaną umowę z MS, mogą ponadto tworzyć adresy mailowe z domeną swojej organizacji (konta służbowe). Aplikacja jest połączona z innymi aplikacjami oferowanymi przez MS, jak np. kalendarz, poza tym umożliwia łatwe kontaktowanie się z wszystkimi członkami danej organizacji (szkoły, firmy). Aplikacja synchronizuje pocztę e-mail, kalendarze i dane kontaktów między Twoimi urządzeniami w czasie rzeczywistym. W wiadomościach można wklejać obrazy i dowolnie formatować tekst. Istnieje możliwość automatycznego segregowania poczty, co bardzo przydaje się nauczycielom, którzy dostają dziennie bardzo dużo wiadomości od swoich uczniów. Można też przygotować automatyczne odpowiedzi czy podpisy. Uczniowie mogą również wykorzystywać tę aplikację do przesyłania swoich prac.

#### OneDrive

OneDrive potocznie jest nazywany chmurą. Jest to wirtualny dysk umożliwiający przechowywanie dokumentów i ich sortowanie. Dzięki temu mamy dostęp

do swoich plików z dowolnego miejsca, w każdej sali lekcyjnej, u siebie w domu, w swoim telefonie. Jedynym warunkiem jest dostęp do Internetu. Zapisywane są tu wszystkie pliki innych aplikacji, z których korzystamy, np. gdy stworzymy plik OneNote, to automatycznie zapisze się on w tym miejscu.

## Word

Program służący do tworzenia plików tekstowych, który zapewne wszyscy znają. Jeżeli uczelnia ma podpisaną odpowiednią umowę z MS, studenci mogą mieć pełny dostęp do programu (mogą pobrać aplikacje na komputer) lub korzystać tylko z wersji *on-line* (w przeglądarce). Aplikacja umożliwia wspólną pracę nad jednym plikiem w czasie rzeczywistym, co bardzo pomaga przy pracach grupowych, a także przy tworzeniu szkolnej dokumentacji.

## Excel

Jest to arkusz kalkulacyjny. Posiada wiele funkcji i umożliwia wykonywanie skomplikowanych obliczeń. Ma funkcje tworzenia wykresów, a także formuł. Można go zastosować w nauce informatyki, fizyki czy matematyki. Jeżeli szkoła ma podpisaną odpowiednią umowę z MS, uczniowie mogą mieć całkowity dostęp do programu (pobrać aplikacje na komputer) lub mogą korzystać tylko z wersji *on-line* (w przeglądarce). Aplikacja umożliwia wspólną pracę nad jednym plikiem w czasie rzeczywistym, co bardzo pomaga przy pracach grupowych, a także przy tworzeniu szkolnej dokumentacji.

## PowerPoint

Jest to program do tworzenia prezentacji multimedialnych i prostych animacji. Jeżeli uczelnia ma podpisaną odpowiednią umowę z MS, studenci mogą mieć pełny dostęp do programu (pobrać aplikacje na komputer) lub korzystać tylko z wersji *on-line* (w przeglądarce). Aplikacja umożliwia wspólną pracę nad jednym plikiem w czasie rzeczywistym, co bardzo pomaga przy pracach grupowych, a także przy tworzeniu szkolnej dokumentacji.

## OneNote (Class Notebook)

Jest to notatnik pracujący w trybie graficznym. Pełni funkcję cyfrowego zeszytu. Można go wykorzystywać do prowadzenia własnych notatek, a także wykorzystywać w e-learningu (Class Notebook). Wówczas aplikacja stworzy notesy zajęć w programie OneNote, zawierające: osobisty obszar roboczy dla każdego ucznia, bibliotekę zawartości materiałów informacyjnych, uzupełniany przez nauczyciela obszar współpracy na potrzeby lekcji i kreatywnych działań. Można stworzyć też np. zeszyty prac domowych. Nauczyciel ma pełną kontrolę, kto i do czego ma dostęp.

Tabela 1. Zasady kształcenia komplementarnego w odniesieniu do kształcenia zdalnego

| Aplikacja  | Opis   |
|------------|--|
| Teams      | Jest to podstawowy komunikator MS. Zawiera on narzędzia do tworzenia wideokonferencji, rozmów w czasie rzeczywistym, chatu. Jest szereg funkcji umożliwiających prowadzenie lekcji <i>on-line</i> . Nauczyciel może udzielać głosu konkretnym uczniom w czasie wideokonferencji, opcje wyciszania konkretnych uczniów, udostępniania ekranu bądź obrazu z kamerki internetowej (aparatu). Jest połączony z wieloma innymi aplikacjami MS   |
| Sway       | Aplikacja umożliwiająca przygotowanie witryn (prosty w wykonaniu stron internetowych — edukacyjnych materiałów cyfrowych poprzez łączenie tekstu i multimediów. Umożliwia nauczycielom przygotowanie prezentacji konkretnego materiału. Pliki można zamieszczać w bibliotekach OneDrive i udostępniać przez Teams, Outlook, SharePoint i wiele innych  |
| Forms      | Jest to aplikacja do tworzenia ankiet, ale umożliwia również tworzenie testów. Niestety ma wiele ograniczeń. Nie ma możliwości kontroli czasu i często problem sprawia wprowadzanie formuł matematycznych czy fizycznych. Mimo to ma funkcje automatycznego oceniania odpowiedzi, przesyłania plików czy ręcznej edycji punktacji. Przygotowane testy lub ankiety można w łatwy sposób udostępnić uczniom czy rodzicom przez wysłanie linku. Aplikacja jest bardzo prosta w użyciu |
| Stream     | Jest to aplikacja służąca do przesyłania wideo. Mamy tu dostęp do nagranych wideokonferencji. Uczeń, który nie był obecny na lekcji <i>on-line</i> , może ją tutaj obejrzeć w późniejszym terminie. Nauczyciel może też nagrać lekcje bez udziału uczniów i udostępnić im. Uczniowie mogą zadawać nauczycielowi pytania do lekcji, na które nauczyciel może odpowiadać. Stream umożliwia przekazywanie wideo do pozostałych aplikacji MS   |
| Kaizala    | Jest to jeden z komunikatorów, umożliwiający szybką wymianę informacji. Jest znacznie prostszy w obsłudze niż teams, ale ma też znacznie mniej opcji. Przypomina trochę Messengera   |
| Kalendarz  | Umożliwia planowanie czasu. Przypomina wszystkie inne aplikacje z kalendarzem znane z telefonów komórkowych. Pozwala na łatwe planowanie spotkań poprzez wyszukiwanie wspólnych wolnych terminów, a także ograniczania czasu pracy, co jest bardzo ważne dla nauczycieli pracujących <i>on-line</i> , żeby potrafili oddzielić czas prywatny od służbowego   |
| Whiteboard | Jest to symulator tablicy, na której można pisać i rysować, służy do prezentowania treści, można z niej korzystać w czasie wideokonferencji  |
| Yammer     | Umożliwia nawiązywanie kontaktów i interakcje w danej organizacji (szkole). Pełni funkcję wewnętrznego portalu społecznościowego, np. facebooka. Można tworzyć grupy, pisać na tablicy, komentować wpisy innych, dodawać reakcje itp.  |

Źródło: opracowanie własne.

## SharePoint

Umożliwia tworzenie witryn. Mogą to być witryny poszczególnych osób czy zespołów. Można w nich tworzyć biblioteki plików (chmurę — OneDrive), mając kontrolę nad tym, którzy członkowie i jaki mają dostęp do plików (czy mogą wyświetlać i czy mogą edytować). Może zawierać pole do konwersacji (Outlook), notesy (OneNote), strony (Sway).

## Inne aplikacje

Istnieje duża różnorodność aplikacji. Samych komunikatorów dających różne możliwości jest kilka wersji. Niektóre prezentuje tabela 2.

Ciekawymi propozycjami pakietu Office 365 są również:

- **Power Apps** — aplikacja umożliwiająca tworzenie prostych aplikacji mobilnych. Ciekawa propozycja na lekcję informatyki, a także do tworzenia szkolnych aplikacji na telefony komórkowe, co może być znakomitą przestrzenią do tworzenia zadań czy projektów, ale również może służyć do przygotowania materiałów dydaktycznych.
- **Skype** — aplikacja, która kiedyś funkcjonowała samodzielnie, obecnie jest kolejnym komunikatorem, najlepiej sprawdzającym się w przypadku rozmów głosowych. Można z niego komunikować się także z telefonami stacjonarnymi i komórkowymi. Aplikacja niedawno była w Polsce bardzo popularna, ale jest mniej funkcjonalna od Teams. Jej zaletą jest łatwość użytkowania.
- **To Do** — aplikacja stworzona do planowania pracy. Umożliwia zapisywanie zadań do wykonania, dodawania terminów i „odhaczania” ich po wykonaniu, co daje dużą satysfakcję, gdy patrzy się na listę zadań już wykonanych. Aplikację można zainstalować zarówno na komputerze, jak i na urządzeniach mobilnych (można też z niej korzystać w przeglądarce).

### Bezpieczeństwo informacji

Mimo że MS był pierwszą firmą, której udało się uzyskać certyfikat zgodności swoich usług z normami ochrony danych osobowych w chmurze ISO 27018<sup>1</sup>, to w 2018 roku firma Privacy Company na zlecenie Ministerstwa Sprawiedliwości Holandii stwierdziła, że oprogramowanie MS przesyła do USA nie tylko dane diagnostyczne, ale również informacje dotyczące tytułów e-maili<sup>2</sup>. Toczyły się w tej sprawie postępowania sądowe<sup>3</sup>. Do dziś MS otwarcie podaje, że

udostępniamy dane osobowe użytkownika za jego zgodą bądź w celu dokonania transakcji lub udostępnienia produktu żadanego lub zatwierdzonego przez użytkownika. Udostępniamy też dane spółkom i oddziałom kontrolowanym przez firmę Microsoft, dostawcom działającym w naszym imieniu, gdy jest to wymagane prawem lub w reakcji na postępowanie sądowe, w celu ochrony naszych klientów, w celu ochrony życia ludzkiego, w celu zachowania bezpieczeństwa naszych produktów, a także w celu ochrony praw lub majątku firmy Microsoft i jej klientów<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> <https://www.prawo.pl/prawnicy-sady/microsoft-pierwsza-firma-z-certyfikatem-na-ochrone-danych-w-59762.html>.

<sup>2</sup> <https://zaufanatrzeciastrona.pl/post/holandia-uwaza-ze-windows-i-pakiet-office-moga-naruszac-przepisy-rodo/>.

<sup>3</sup> <https://www.polsatnews.pl/wiadomosc/2018-02-28/microsoft-kontra-administracja-trumpasad-najwyzszy-usa-rozpatruje-sprawe-ochrony-danych-osobowych/>.

<sup>4</sup> <https://privacy.microsoft.com/pl-pl/privacystatement>.

MS jednak zobowiązuje się wobec swoich klientów do przestrzegania zapisów rozporządzenia RODO (czy oznacza to, że wobec innych nie?)<sup>5</sup>. Mimo tych zapewnień, niektóre niemieckie szkoły zabroniły korzystania z usługi MS Office 365, ze względu na podejrzenie pozyskiwania prywatnych informacji o uczniach i nauczycielach. Głównym zarzutem wobec MS jest przekazywanie wszystkich danych bezpośrednio na amerykańskie serwery<sup>6</sup>.

## Google

### Produkty flagowe

Google LLC to amerykańskie przedsiębiorstwo z branży informatycznej. Jego flagowym produktem jest wyszukiwarka Google. Deklarowaną misją Google jest „uporządkowanie światowych zasobów informacji tak, by stały się powszechnie dostępne i użyteczne dla każdego”<sup>7</sup>. Google stworzyło lub przejęło kilka powszechnie rozpoznawalnych produktów.

### Gmail

Jest to bezpieczna poczta e-mail, co ważne bez reklam można mieć konta uczelniane. W Gmailu otrzymujesz na bieżąco powiadomienia o nowych wiadomościach, a Twoje e-maile i dane są bezpiecznie przechowywane. Administratorzy IT mogą centralnie zarządzać wszystkimi kontami i urządzeniami w organizacji. Uczelnia może zapewnić wszystkim pracownikom, a nawet studentom spersonalizowane adresy e-mail we własnej domenie, np. imię.nazwisko@uczelnia.edu.pl, czy też może tworzyć grupowe listy adresowe, takie jak dziekanat@uczelnia.edu.pl.

### Dysk Google

Jest to usługa do przechowywania i synchronizacji plików opracowana przez Google. Dysk Google pozwala użytkownikom przechowywać pliki na swoich serwerach, synchronizować je na różnych urządzeniach i udostępniać. Oprócz strony internetowej Dysk Google oferuje aplikacje z funkcjami *off-line* dla komputerów z systemami Windows i MacOS oraz smartfonów i tabletów z Androidem i iOS. Dysk Google obejmuje Dokumenty Google, Arkusze i Prezentacje Google, pakiet biurowy umożliwiający wspólne edytowanie dokumentów, arkuszy kalkulacyjnych, prezentacji, rysunków, formularzy i innych elementów. Pliki

<sup>5</sup> <https://www.microsoft.com/pl-pl/trust-center/privacy/gdpr-faqs>.

<sup>6</sup> <https://nt.interia.pl/news-microsoft-office-365-zakazany-w-niemieckiej-hesji-co-z-uslugi,nId,3096743> [dostęp: 25.04.2020].

<sup>7</sup> <https://about.google/> [dostęp: 25.04.2020]; por. też Wikipedia [https://pl.wikipedia.org/wiki/Google#cite\\_note-2](https://pl.wikipedia.org/wiki/Google#cite_note-2) [dostęp: 26.04.2020].

utworzone i edytowane za pośrednictwem pakietu biurowego są zapisywane na Dysku Google. Jest on również w pełni zsynchronizowany z pakietem biurowym Dokumenty Google.

**Dokumenty Google** (oryginalnie Google Docs) oparty na modelu SaaS oraz nieodpłatnie udostępniany przez firmę Google sieciowy pakiet biurowy. Umożliwia tworzenie i edycję dokumentów *on-line* w kooperacji z innymi użytkownikami w tym samym czasie. Powstał poprzez zintegrowanie ze sobą kilku serwisów między innymi Google Spreadsheets, Writely.

W skład dokumentów Google wchodzi:

- procesor tekstu — dokument;
- program do tworzenia prezentacji multimedialnych — prezentacja;
- arkusz kalkulacyjny — arkusz;
- edytor grafiki wektorowej — rysunek.

Kluczowym komercyjnym produktem Google jest G Suite, pakiet pozwalający organizować prace firm i prace zespołów, w tym zespołów wirtualnych, pracujących nawet na duże odległości. Pakiet ten ma dużą użyteczność. Dla szkół i uczelni przygotowano wersję G Suite for Education, w której powiększono pakiet Suite o nowe narzędzie Classroom i rozbudowano komunikator do wideokonferencji Hangout. Pakiet ten jest udostępniany placówkom edukacyjnym nieodpłatnie.

## YouTube

Jest to serwis internetowy założony w lutym 2005 roku, a w roku 2006 kupiony przez Google'a i będący obecnie jego częścią. Serwis ten umożliwia bezpłatne umieszczanie, ocenianie i komentowanie filmów i muzyki, które każdy może zamieszczać w serwisie. Osoba tworząca i zamieszczająca filmy na YouTube to **Youtuber** (wym. jutuber). Mogą oni tworzyć własne kanały. Użytkownicy korzystając z kanałów, chcą je obserwować, otrzymywać informacje niejako subskrybować, wysyłają wtedy tak zwanego suba (od słowa subskrypcja). W serwisie można znaleźć znakomite wystąpienia wielu uczonych, w tym również polskich, a także prace studentów związane z różnymi osiągnięciami nauki<sup>8</sup>. Pozwala to na pokazanie studentom pracy, pomysłów, zjawisk, z którymi trudno byłoby się spotkać na sali wykładowej lub przedstawić różne poglądy w atrakcyjnej i odmiennej formie.

---

<sup>8</sup> Np. <https://www.youtube.com/watch?v=NbLX9pR3H1M> [dostęp: 20.04.2020]; <https://www.youtube.com/watch?v=9X-9u-9YEQ> [dostęp: 20.04.2020]; <https://www.youtube.com/watch?v=7co1wEHkYOo> [dostęp: 20.04.2020].

## Google Classroom

Podstawowym elementem wprowadzonym w ramach pakietu dla edukacji jest Google Classroom. Organizuje on treści nauczania i współpracę uczestników procesu, tak by stało się ono efektywniejsze i skuteczniejsze między innymi dzięki ułatwianiu obsługi projektów, zwiększaniu wydajności współpracy i facylitowaniu komunikacji między uczestnikami. Wykładowcy i inni nauczyciele akademicy mogą tworzyć zajęcia, przydzielać projekty, przesyłać komentarze. Wygodna jest możliwość zarządzania wszystkim w jednym miejscu. Ważną zaletą jest to, że Classroom efektywnie integruje się z innymi narzędziami Google'a, w tym pakietem biurowym i Dyskiem Google'a czy Kalendarzem.

## Google Meet — Hangout Meet

Jest komunikatorem umożliwiającym prowadzenie wideokonferencji, nieco zmodyfikowanym na potrzeby działań edukacyjnych. Każda bowiem zdalna grupa studencka, oprócz zadań i lektur, powinna mieć też spotkania umożliwiające komunikację w czasie rzeczywistym. Może to być oczywiście czat. Ale znacznie lepszą i efektywniejszą formą będzie spotkanie wideo. Takie spotkania można stworzyć dzięki funkcji Hangout Meet, w wersji G Suite for Education istnieje możliwość zorganizowania spotkania nawet do 250 osób, czyli dużego wykładu. Można organizować je i uczestniczyć w spotkaniach wideo z dowolnego miejsca, dotyczy to również wirtualnych rad instytutu czy seminariów naukowych na odległość itd. Bardzo użyteczne jest to, że uczestnicy spotkania mogą dołączyć do niego, nawet nie mając konta w Gmailu czy Googlu, wystarczy dostęp do Internetu. Można to zrobić na komputerze, tablecie lub telefonie. Wystarczy kliknąć link wysłany w mailu lub umieszczony w kalendarzu. Na urządzeniu mobilnym trzeba użyć aplikacji Meet na Androida lub Apple® iOS®.

## Inne produkty Google'a używane w kształceniu zdalnym.

Istnieje wiele produktów w propozycji Google Suite, które mogą być użyteczne zarówno w pracy grup naukowców, jak i studentów. Ta książka jest efektem współpracy wielu autorów, którzy w komunikacji wykorzystywali produkty firmy Google przeznaczone do pracy zespołowej.

Produkty firmy Google można i watto stosować na wiele sposobów. Wspierają one nie tylko pracę i współpracę wykładowca–student. Mogą wspierać efektywnie również pracę zespołów naukowych, współpracę studentów nad projektami edukacyjnymi i wiele innych akademickich działań. Warto w tym stosować zasady twórczego myślenia, które wspierają tworzenie nowych bardzo użytecznych zastosowań.

Tabela 2. Zestaw wybranych produktów G Suite użytecznych w nauczaniu zdalnym

| Nazwa                      | Opis  |
|----------------------------|---|
| Chat                       | Przesyłanie wiadomości do zespołu   |
| Kalendarz                  | Prowadzenie kalendarza. Kalendarz ma funkcję udostępniania, jest zintegrowany z gmailem, dyskiem, kontaktami, witrynami i Hangouts, co znacząco ułatwia planowanie zadań. Udostępnienie kalendarza w zespole ułatwia poszukiwanie wspólnych terminów  |
| Formularze                 | Reklamowany jako profesjonalny kreator ankiet jest bardzo użytecznym narzędziem. Pozwala bez dodatkowych kosztów tworzyć niestandardowe formularze ankiet i kwestionariuszy. Zbiera wszystkie dane w arkuszu kalkulacyjnym. W wersji dla edukacji formularz można łatwo przekształcić w test  |
| Witryny.<br>Kreator witryn | Pozwala tworzyć samodzielnie lub z uczniami angażujące witryny wysokiej jakości. Witryny te dobrze wyglądają na każdym ekranie, czy to na komputerze, czy na smartfonie. Nie wymaga to specjalnych kompetencji w projektowaniu ani programowaniu. Witryny ułatwiają prezentowanie treści edukacyjnych, mogą być materiałem do kierowanej pracy z tekstem, dając wygodny dostęp do wszystkich potrzebnych treści |

Źródło: opracowanie własne na podstawie <https://gsuite.google.com/>.

## Apple

### Wprowadzenie

Z założenia praca zdalna miała uwolnić pracownika od miejsca jej realizacji. W podróży, w domu, w przestrzeni publicznej ma on możliwość realizacji różnorodnych zadań. Miejsce nie ma znaczenia, a dostęp do Internetu sprawia, że można korzystać z różnorodnych zasobów sieci bez ograniczeń. Przyjęte przez firmę Apple założenie zakłada pracę zdalną głównie na urządzeniach mobilnych. Swoje narzędzia do komunikacji, aplikacje użytkowe, programy udostępnia na iPadach i iPhone'ach czy MacBookach. Zdecydowana większość pakietów niezbędnych do pracy zdalnej jest już instalowana fabrycznie i nie wymaga dodatkowych zakupów. W jednym miejscu pracownik, student czy uczeń mają dostęp do wartościowych aplikacji umożliwiających pracę zdalną. Mogą korzystać z kursów w aplikacji iTunes U z dostępem do światowych zasobów prestiżowych uczelni. Użytkownicy mogą samodzielnie tworzyć i udostępniać własne szkolenia. Kolejna aplikacja FaceTime pozwala na komunikację zarówno audio, jak i wideo z wieloma uczestnikami jednocześnie. Na urządzeniach mobilnych Apple zainstalowany jest również pakiet iWork z aplikacjami umożliwiającymi współpracę w sieci i tworzenie dokumentów, książek, arkuszy kalkulacyjnych czy w pełni interaktywnych prezentacji. Aplikacja iBooks pozwala udostępniać na urządzeniach Apple książki w wielu formatach i jednocześnie eksportować do konkretnych kursów dostępnych w aplikacji iTunes U. Ponadto na mobilnych urządzeniach Apple zainstalowane są programy do tworzenia filmów, wideoklipów, zwiastunów, podcastów. Dodatkowo użytkownicy mają łatwy dostęp do aparatu fotograficznego, poczty, notesu, kalendarza w usłudze iCloud.

## Propozycje dla zdalnie uczących się i zdalnie nauczających

### iTunes U

Firma Apple zaprojektowała aplikację iTunes U, oferującą społecznościom uczącym się materiały edukacyjne bezpośrednio na ich iPady czy iPhone'y. Aplikacja iTunes U pozwala autorom, nauczycielom tworzyć i zarządzać kursami edukacyjnymi, w tym tak kluczowymi elementami, jak lektury, zadania, bibliografia, quizy i sylabusy oraz udostępniać je użytkownikom iOS na całym świecie. Aplikacja iTunes U umożliwi dostęp do największego na świecie katalogu z darmowymi treściami edukacyjnymi, przygotowanymi przez czołowe uniwersytety, takie jak Cambridge, Duke, Harvard, Oxford czy Stanford. Teraz kompletne kursy przez iTunes U mogą oferować także szkoły podstawowe. Aplikacja iTunes U już stała się popularnym źródłem materiałów edukacyjnych dla studentów. Do tej pory odnotowano ponad 700 milionów pobrań. Nowa aplikacja iTunes U oferuje studentom z całego świata dostęp do kursów najbardziej prestiżowych uniwersytetów.

### iWork

Dokumenty, arkusze kalkulacyjne i prezentacje stanowią pakiet narzędzi do codziennej pracy z możliwością udostępniania i dzielenia się jej efektami w sieci. Pages, Numbers i Keynote wchodzące w skład pakietu iWork tworzą podstawowe środowisko pracy w każdych warunkach. Pages umożliwia tworzenie różnorodnych dokumentów w postaci raportów, sprawozdań, esejów, newsletterów czy multimedialnych książek. Numbers jest aplikacją umożliwiającą tworzenie atrakcyjnych wykresów i wizualizacji danych nie tylko w prostych formatach, ale również w zaawansowanej technologii 3D. Keynote jest narzędziem do tworzenia i dostarczania atrakcyjnych w formie prezentacji, pozwalając tworzyć animacje i interaktywne funkcje z możliwością współpracy, eksportowania do formatów wideo i udostępniania efektów pracy w sieci.

Każdy z dokumentów z pakietu iWork można wzbogacić zdjęciami, filmami, animacjami lub interaktywnymi wykresami. Aplikacje umożliwiają współpracę w czasie rzeczywistym i są dostępne zarówno na urządzeniach mobilnych, jak i stacjonarnych.

### Zadane

Zadane to zaawansowana aplikacja na iPada, która pomaga uczącym się w większym stopniu wykorzystać możliwości tego urządzenia. Nauczyciele mogą z łatwością rozsyłać i zbierać zadania domowe, śledzić postępy uczniów w aplikacjach edukacyjnych oraz współpracować z nimi indywidualnie, z każdego miejsca i w czasie rzeczywistym. Aplikacja jest łatwa w obsłudze i bardzo intuicyjna. Zlecone prace automatycznie pojawiają się na ekranach ich iPadów,

uporządkowane według terminów i przedmiotów. Dzięki aplikacji Zadane nauczyciele mogą śledzić postępy studentów i uczniów oraz dopasowywać metody nauczania do potrzeb każdego z nich.

W aplikacjach można znaleźć mnóstwo przydatnych materiałów edukacyjnych. Za pomocą aplikacji Zadane nauczyciele mogą przeglądać obsługiwane aplikacje w poszukiwaniu treści odpowiadających programowi nauczania, a następnie udostępnić zadania z danej aplikacji uczniom. Wystarczy jedno kliknięcie, by przejść do odpowiedniego zadania.

## iBooks

iBooks Author to darmowa aplikacja do tworzenia i publikowania e-booków dostępna w sklepie App Store na komputerze Mac. Za pomocą narzędzi dostępnych w aplikacji można dodawać do książek grafikę oraz metadane. Istnieje również możliwość otwierania plików w formacie EPUB utworzonych w innych aplikacjach niż iBooks Author, a następnie sprzedawać je w usłudze Apple Books lub dystrybuować za darmo. Za pomocą aplikacji iBooks Author możesz tworzyć i przysyłać książki do usługi Apple Books lub dystrybuować je w sieci.

## Podcasts

Bezpłatna aplikacja umożliwiająca tworzenie i udostępnianie audycji radiowych. Aplikacji Apple Podcasts można używać na telefonie iPhone, iPadzie i na komputerze lub na urządzeniu Apple TV. W bazie audycji znajdują się tysiące materiałów przygotowanych przez renomowane uczelnie. Użytkownicy mogą subskrybować i personalizować audycje według kategorii. Audycje i pobrane odcinki pozostają w bibliotece, a nowe odcinki mogą być uaktualniane.

## FaceTime

Dzięki tej aplikacji można komunikować się z innymi osobami bez konieczności ponoszenia opłat za rozmowy telefoniczne. Jest to zatem komunikator, którego funkcjonalność jest zbliżona do takich programów, jak Skype czy WhatsApp, ale kierowany wyłącznie do użytkowników urządzeń mobilnych Apple i powiązany z ich kontami. Jest alternatywą dla standardowych rozmów telefonicznych z możliwością prowadzenia wideokonferencji.

## Podsumowanie

Dzięki aplikacjom iPad, iPhone czy Macbook mogą zmienić się w laboratorium, studio filmowe, domowe kino z jednoczesnym dostępem do uczelni, bibliotek, muzeów i urzędów. Apple School Manager ułatwia udostępnianie różnorodnych rozwiązań — od aplikacji biurowych, które usprawniają codzienną pracę przez bezpłatne aplikacje Apple do pracy twórczej po tysiące aplikacji edukacyjnych

z App Store. Dzięki temu bez trudu można zapewnić uczącym się odpowiednie materiały dydaktyczne już w pierwszym dniu nauki. Skonfigurowanie uwierzytelniania pozwala wszystkim uczącym się na logowanie za pomocą dotychczasowych danych do wszystkich usług Apple, w tym także na korzystanie z bezpłatnego miejsca w usłudze iCloud i możliwości pracy grupowej w aplikacjach Pages, Keynote i Numbers. Nawet jeśli studenci dzielą się iPadem, ich doświadczenia są spersonalizowane. Gdy wylogowują się automatycznie, ich prace trafiają do chmury, a przy ponownym logowaniu usługa dostarcza ponownie materiały na ich urządzenia. Korzystając z aplikacji Zadane, nauczyciele mogą udostępniać uczącym się zadania i śledzić ich postępy, by dostosowywać sposób nauczania do indywidualnych potrzeb uczących się w sieci. Apple dużą uwagę zwraca na zapewnienie prywatności i bezpieczeństwa danych użytkowników i narzędzi cyfrowych.

## Moodle

### Uwagi ogólne

**Platforma Moodle** — *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (modularne, zorientowane obiektowo, dynamiczne środowisko nauczania) jest pakietem e-learningowym łączącym w sobie cechy systemów LMS i LCMS z dużymi możliwościami komunikacyjnymi. Platforma Moodle jest bardzo popularnym i jednocześnie ciągle rozwijanym systemem e-learningowym, zbudowanym i rozwijanym zgodnie z ideą konstruktywizmu społecznego i wolnego oprogramowania. Platforma ta została zaprojektowana, by służyć tworzeniu kursów *on-line* oraz projektowaniu, gromadzeniu, jak również udostępnianiu różnego rodzaju materiałów szkoleniowych.

W Moodle materiał dydaktyczny stanowią zasoby i aktywności. Do zasobów zalicza się np.:

- strony tekstowe,
- strony internetowe,
- odnośniki do dowolnych stron i zasobów wewnętrznych i zewnętrznych,
- katalogi kursu,
- etykiety służące do wyświetlania tekstów i obrazków,
- pliki multimedialne.

Są to materiały o charakterze statycznym i podającym treści. Platforma umożliwia wyświetlanie filmów i animacji jak również tworzenie stron o charakterze stron internetowych. Można również zamieszczać odesłania do materiałów zewnętrznych np. filmów na Youtube, stron Wikipedii itp.

### Zasoby interaktywne

Zasoby interaktywne, nazywane również aktywnościami lub składowymi, są ważnym elementem w filozofii szkoleń zdalnych Moodle. Zespół twórców z każdą edycją platformy rozwija ich paletę, starając się dać nauczycielom

i wykładowcom nowe narzędzia pozwalające synchronicznie i asynchronicznie aktywizować studentów/słuchaczy. Elementy interaktywne w kursach umożliwiają studentom interakcje z nauczycielami, systemem lub innymi uczniami. Stymulują posługiwanie się materiałem dydaktycznym i zawartymi w nim treściami.

Do składowych zaliczamy m.in.:

- ankietę,
- bazę danych,
- czat,
- forum,
- lekcje,
- quiz,
- warsztaty,
- wiki,
- zadania.

Są oczywiście również inne propozycje, jak również wiele możliwości dodania do podstawowego zestawu wtyczek pozwalających na jeszcze inne formy aktywności. Aktywności te zgodnie z ideą konstruktywizmu uruchamiają różne procesy poznawcze, stymulując działania na treściach. I tak np. ankieta inicjuje przypomnienie, warsztat naukę i ocenianie, Wiki współpracę w zespole nad treścią itp.

Szczególnie ciekawym narzędziem jest lekcja. Aktywizuje ona w jednej aktywności różne formy działania na materiale informacyjnym. Istnieje również duże zróżnicowanie lekcji. Lekcje Moodle pozwalają na połączenie prezentowania informacji z jej stosowaniem i ocenianiem. Są elastyczne jak strony internetowe, interaktywne jak quizy i mają możliwość rozgałęziania się. Najczęściej typowa lekcja zawiera część informacji i pytania na temat materiału, który był zaprezentowany przed chwilą. Pytanie jest wykorzystywane do sprawdzenia, czy student zrozumiał temat. Jeżeli tak, przenoszony jest do kolejnego zagadnienia. Jeżeli nie — zostaje przeniesiony do poprzedniej strony lub pozostaje na obecnej, albo przenoszony jest do zupełnie innej strony stanowiącej uzupełnienie materiału. Do każdego pytania wykładowca może stworzyć informację zwrotną dla studenta/słuchacza. Może być to uzupełnieniem informacji zawartej w treści lekcji lub po prostu informacja o rodzaju odpowiedzi dobra/zła. Student może zostać też zapytany, czy jest zainteresowany nauką następnego zagadnienia lub jakie zagadnienie chciałby zobaczyć w następnej kolejności itp. Strona lekcji może też zawierać na końcu przycisk „kontynuuj”, który pozwala przejść do kolejnej strony lekcji. Strona lekcji może zawierać też kilka odnośników do tematów stanowiących rozgałęzienie bieżącej lekcji. Wykładowca ma możliwość tworzenia dowolnej liczby ścieżek i rozgałęzień lekcji.

### Jeszcze kilka zalet

Warto dodać, że każda aktywność — zadania, testy, quizy — w trakcie kursu może być punktowana i oceniana. Może w sposób pozytywny budować

aktywność poznawczą studentów, którzy mogą sprawdzić zdobyte oceny oraz przeczytać informacje zwrotne od wykładowcy/prowadzącego kurs. Widok uzyskanych ocen i punktów jest tylko i wyłącznie dostępny dla właściciela konta.

Platforma Moodle ma niewątpliwie największą społeczność użytkowników na całym świecie. Niestety wiąże się z tym również niezbyt jasny kod, co jest efektem zbyt dużej liczby rozwijających go osób, które mają różne sposoby pisania kodu. Jednocześnie jednak ogólna liczba narzędzi pokrywa niemal wszystkie potrzeby. Warto dodać, że platforma rozwija się również w kierunku m-learningu i istnieją już wersje mobilnej platformy e-learningowej. Moodle posiada również najbogatszą dokumentację, również w piśmiennictwie polskim. Ukazał się niejeden podręcznik Moodle oraz polskie publikacje oparte na doświadczeniach krajowych<sup>9</sup>.

## Apache OpenOffice

### Charakterystyka pakietu

Apache OpenOffice to bardzo popularny pakiet oprogramowania biurowego typu open source, który służy do przetwarzania tekstu, arkuszy kalkulacyjnych, prezentacji, grafiki, baz danych. OpenOffice jest dostępny w wielu językach, w tym w języku polskim i działa na wszystkich popularnych typach komputerów. Dane przechowuje w międzynarodowym otwartym standardzie, ale może również odczytywać i zapisywać pliki z innych popularnych pakietów oprogramowania biurowego, w tym Microsoft. W ocenie wielu środowisk jego ważną zaletą jest to, że można go pobrać i używać całkowicie za darmo, bez opłat licencyjnych. Apache OpenOffice jest wydany na licencji Apache 2.0. Oznacza to, że można go używać w dowolnym celu, w administracji krajowej, handlu, placówkach edukacyjnych i działalności gospodarczej. Można go zainstalować na dowolnej liczbie komputerów, tworzyć kopie i udostępniać studentom czy pracownikom<sup>10</sup>.

Apache OpenOffice jest efektem ponad dwudziestoletniej pracy i współpracy dużej grupy inżynierów oprogramowania. Zaprojektowany od samego początku jako jedno oprogramowanie. Jego zaletą jest spójność. Ponadto całkowicie otwarty proces programowania oznacza, że każdy w toku jego tworzenia może zgłaszać błędy, żądać nowych funkcji lub ulepszać oprogramowanie. W efekcie OpenOffice działa tak, jak chcą użytkownicy i co równie ważne jest łatwy i intuicyjny w użyciu, a jego obsługa łatwa do nauczenia się. Oznacza to również, że jeśli mamy już pliki z innego pakietu biurowego z dużym prawdopodobieństwem OpenOffice odczyta je bez trudności.

<sup>9</sup> Np. B. Grochowska, Z. Łojewski, *Platformy edukacyjne. Zarządzanie i administrowanie*, Lublin 2008; P. Brzózka, dz. cyt.

<sup>10</sup> <https://www.openoffice.org/pl/why/index.html> [dostęp: 20.04.2020].

## Elementy

W skład pakietu wchodzi:

- procesor tekstu (Writer),
- arkusz kalkulacyjny (Calc),
- menedżer prezentacji (Impress),
- aplikacja graficzna (Draw).

**Writer** — edytor tekstu, to prosty sposób na tworzenie profesjonalnych dokumentów. Pozwala dodawać tabele, wykresy i grafikę, zamieniając dokumenty w biuletyny, broszury, artykuły i raporty. Twórcy programu oddają w ręce każdego użytkownika wiele arkuszy stylów i liczne szablony, które ułatwiają życie twórcy dokumentu, zwłaszcza jeżeli posiada niewielkie doświadczenie w tym zakresie. W program jest wbudowana możliwość tworzenia plików PDF.

**Calc** — arkusz kalkulacyjny dający możliwości zbliżone do analogicznych programów komercyjnych i na który możesz liczyć. Program pozwala zamienić pozbawione życia liczby w sensowną informację, liczy, analizuje i pozwala na komunikację wizualną uzyskanych danych w szybki i prosty sposób. Pozwala tworzyć różnorodne wykresy. Technologia intuicyjnej obsługi sugeruje odpowiednie narzędzia właśnie wtedy, kiedy ich potrzebujesz.

**Impress** — to program do tworzenia prezentacji. Pozwala na atrakcyjne przedstawienie informacji, poglądów, danych i argumentów. Przekształca treści kształcenia w oryginalną i nowoczesną komunikację wizualną. Zawarty w programie odtwarzacz umożliwi prezentacje Impress w każdym systemie, bez konieczności instalowania całości pakietu OpenOffice.org. Zamiana map bitowych na grafiki wektorowe i odwrotnie gwarantuje idealną równowagę między szybkością a zdolnością edycji. Impress zawiera filtry importu i eksportu dla Microsoft PowerPoint.

**Draw** — czyli program graficzny pakietu, to program, który pozwala na tworzenie grafiki i ilustracji. Pozwala również na importowanie obrazów i rysunków za pomocą pakietu aplikacji graficznych. Wszystko, co stworzymy w Draw, może być wykorzystywane w innych dokumentach i prezentacjach, a następnie archiwizowane i ponownie używane. Daje on wiele możliwości, między innymi pozwala na edycję obiektów zgrupowanych, bez wcześniejszego ich rozdzielenia, manipulację edytowaniem gradientu i przezroczystości, możliwości skalania, odejmowania, przycinania. Draw umożliwiają również tworzenie złożonych rysunków poprzez łączenie wielu kształtów i obrazów.

Poza wymienionymi aplikacjami współczesny Open Office ma jeszcze wiele innych elementów, które również mogą wspomóc działania edukacyjne i znakomicie współpracują z innymi programami.

## Zastosowania w edukacji

Placówki edukacyjne na wszystkich poziomach (podstawowym, średnim, wyższym, uniwersyteckim...) użytkują Apache OpenOffice, a ich użytkownicy są zdania, że

spełnia potrzeby zarówno nauczycieli, jak i studentów<sup>11</sup>. **Elastyczny edytor tekstu, potężny arkusz kalkulacyjny, grafika dynamiczna, dostęp do bazy danych** spełniają wszystkie wymagania dla pakietu oprogramowania biurowego.

Dzięki licencji open source OpenOffice może być swobodnie używany przez dorosłych uczniów i studentów. W odniesieniu do osób dorosłych warto podkreślić, że Apache OpenOffice stanowi idealną platformę do nauczania podstawowych umiejętności obsługi komputera, a jednocześnie nie wiąże studentów i dorosłych uczniów z produktami komercyjnymi. Licencja wolnego oprogramowania oznacza, że studenci mogą otrzymać legalnie kopie oprogramowania do użytku w domu i użytkować je również po zakończeniu studiów. Stanowi to użyteczną „wartość dodaną”. Dla studentów informatyki oprogramowanie oparte na komponentach OpenOffice jest również idealną platformą do rozwijania umiejętności informatycznych, a otwarty kod sprzyja zrozumieniu rzeczywistej inżynierii oprogramowania.

**Dla wykładowców i innych nauczycieli akademickich** Apache OpenOffice to także dobra platforma do tworzenia materiałów dydaktycznych i zarządzania zadaniami administracyjnymi<sup>12</sup>. Edytor tekstu Writer jest łatwy w obsłudze, może służyć do tworzenia prostych notatek, ale także jest radzi sobie ze złożonymi rozprawami. Różne aplikacje pakietu są ze sobą w pełni zgodne i pozwalają na zintegrowane stosowanie w różnych sytuacjach i zadaniach. Jego dostępność sprawia, że znakomicie może służyć realizacji wspólnych projektów edukacyjnych i badawczych, w tym również międzynarodowych.

Warto dodać, że oprogramowanie typu open source oznacza koniec obaw związanych ze zgodnością licencji i zagrożeniem audytami oprogramowania. OpenOffice jest rozwijany, tłumaczony i wspierany przez społeczność międzynarodową połączoną z Internetem, otwierając ekscytujące możliwości dla projektów szkolnych. Pakiet dobrze współpracuje z innymi programami platformami, między innymi Moodle.

---

<sup>11</sup> [https://www.openoffice.org/pl/why/why\\_edu.html](https://www.openoffice.org/pl/why/why_edu.html) [dostęp: 20.04.2020].

<sup>12</sup> Tamże.



J. J. Czarkowski  
WSKIP w Warszawie

J. Kłoniecki  
UMS w Warszawie

## Webcasting, webinarium, wideowykład?!

### Metoda i jej skuteczność

#### Kwestie terminologiczne

Termin „**webcasting**” posiada wiele różnych znaczeń w obrębie współczesnych metod komunikacji. W swojej klasycznej formie **webcasting** oznacza przekaz prezentacji wideo lub nagrania dźwiękowego (w wersjach cyfrowych) w Internecie z jednego źródła do dużej grupy słuchaczy. Nadawana transmisja może odbywać się „na żywo” lub też „na żądanie”, oznacza to, że oglądający ma dostęp do prezentacji w dowolnie wybranym momencie. W odróżnieniu od podcastu czy wideopodcastu, webcast nie wymaga jednak pobierania danych na dysk twardy, ponieważ wykorzystuje strumień danych wideo (tzw. progresywny), który przesyłany jest na komputer użytkownika. Zazwyczaj webcasty te nie są interaktywne, jednakże funkcję interaktywną spełniają tu często fora i czaty internetowe zamieszczane na stronie, na której znajduje się dany webcast. Dzięki temu widzowie mogą rozmawiać o programie, a nawet stopniowo tworzyć społeczność internetową. Warto zauważyć, że w niektórych środowiskach używa się określenia wideokonferencja lub **wideowykład**. Ta ostatnia nazwa jest o tyle prawidłowa, że często najbardziej odpowiada rzeczywistości. W istocie jest to bowiem wykład prowadzącego zajęcia z niewielkim udziałem uczestników polegającym np. na zadawaniu (nielicznych zwykle) pytań.

W niektórych jednak sytuacjach i rozwiązaniach oprogramowanie pozwala, by przeprowadzić dyskusję na żywo czy panel dyskusyjny z udziałem gości — uczestnicy mogą w nim brać udział bezpośrednio, zadając pytania i wyrażając opinie przekazane uczestnikom programu. Są to znacząco bardziej interaktywne webcasty i przypominają wykorzystywane do e-learningu materiały, w których wykłady czy panele dyskusyjne udostępniane są w formie wideo, ale w tej formie uczestnicy mogą i są zachęceni do brania udziału w dyskusji, zadawania pytań oraz wyrażania opinii.

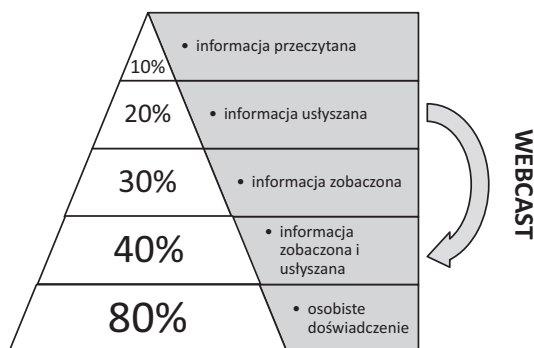
Warto zauważyć, że wcześniejsze (jak również w trakcie) dostarczanie informacji w formie tekstowej, graficznej, dźwiękowej lub wizualnej powoduje, że

udział w dyskusji dla kursantów jest atrakcyjniejszy, a doświadczanie nauki na odległość staje się dzięki temu bardziej zajmujące i skuteczniejsze. Warto dodać, że webcast zgodnie z zaproponowaną definicją, mógłby zostać uznany za formę wideokonferencji sieciowej — typu technologii wykorzystywanej od pewnego czasu w świecie biznesu, służącej do przeprowadzania za pomocą Internetu spotkań pomiędzy grupami osób. Do takich sytuacji, obok angielskiego określenia „webcast”, warto stosować nowe określenie **webinarium** — **seminarium w sieci**. Trzeba jednak pamiętać, że na tego typu spotkaniu obowiązuje zasada komunikacji „wielu do wielu” i nawet w sytuacji, gdy jedna osoba prowadzi konferencję, to wszyscy jej uczestnicy mają jednakowe możliwości wzięcia w niej udziału jednocześnie. W webcaście natomiast obowiązuje struktura wymagana w e-learningu oraz porządek omawianych spraw. Systematyczny wzrost poziomu interaktywności czyni je coraz sprawniejszymi narzędziami edukacji.

### Uwagi technologiczne

Trzeba zauważyć, że webcast to technologia wciąż rozwijana i zmieniają się jej możliwości. Stosunkowo niedawno odkryto jego zastosowania w edukacji. Ale postęp technologiczny uczynił go na tyle powszechnym, że stał się dostępny również dla zastosowań edukacyjnych. Wszyscy znamy piramidę efektywności uczenia się (zapamiętywania).

Jeżeli wierzyć tym ustaleniom, mamy szansę nawet na podwojenie efektywności kształcenia. Odchodząc jednak od spekulacji, przyznać należy, że poprawa komunikacji, w szczególności umożliwienie komunikacji wzrokowej w trakcie współpracy, na pewno poprawi efekty kształcenia (choć obecnie nie wiemy jeszcze jak znacząco) i na pewno wynik wart jest zachodu. Webcast wprawdzie obecnie ma szeroki zakres zastosowań w rozrywce, w biznesie, ale coraz częściej jednak jest stosowany również w edukacji (głównie dorosłych). Wiele aspektów



Rycina 1. Piramida zapamiętywania — miejsce webcastingu

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Szpilska, *Wizualizacja uczenia się w Polsce, raport*, Warszawa 2006.

webcastingu na żywo, takich jak technologia czy motywacja kursantów, może w dużym stopniu wpływać na skuteczność szkolenia. Z tych względów instytucje organizujące e-learning sięgają po tę technologię. Trzeba jednak pamiętać, że organizator szkolenia z wykorzystaniem webcastu ma do odegrania najważniejszą rolę i ponosi odpowiedzialność za przygotowanie oraz powodzenie sesji.

## Organizacja, interaktywność i efektywność narzędzia

### Interaktywność a struktura

Kluczową kwestią decydującą o sposobie organizacji, interaktywności i w konsekwencji efektywności webcastu jest liczebność grupy. Ogólna zasada mówi: im więcej kursantów, tym mniejsza interaktywność. Zasadę tę bierzemy pod uwagę podczas planowania struktury sesji webcastu. Jednakże podczas każdego wykładu należy pamiętać, że jego kluczowym walorem jest interakcja. Gdy jej brakuje, to sesji nie można nazwać szkoleniem webcastingowym, jest to projekcja, jednostronne przesyłanie komunikatu uczącego, które pod względem edukacyjnym jest znacząco mniej efektywne.

Webcast, w którym bierze udział mała liczba słuchaczy (choćby stopniowo grupy te są coraz większe) pozwala na wysoki stopień interaktywności, podobny do konferencji sieciowych, podczas których wykładowca sprawuje kontrolę nad podwyższoną interaktywnością. Jednak należy pamiętać, że wraz z wzrostem liczby uczestników szkolenia, niezależnie od dostępnych możliwości interaktywności, powinna ona być zmniejszona, by zachować kontrolę nad webcastem. Tym samym jednak, w przypadku większych grup słuchaczy, webcast będzie bardziej przypominał tradycyjny wykład czy emisję pliku wideo. W konsekwencji webcasting wykorzystywany do nauczania w licznych grupach ma strukturę zawartości i dostępny poziom kontroli interaktywności oraz tworzy środowisko podobne do tego, jakie występuje podczas wykładu telewizyjnego, gdzie jedna osoba (czyli wykładowca) wygłasza wykład przed grupą, a słuchacze mogą kierować do niego pytania telefonicznie lub faksem.

Mówiąc o webcastach czy wideowykładach trzeba również zwrócić uwagę na cztery kluczowe elementy jego poza merytorycznego przygotowania, które są również przeznaczone do przygotowania produkcji video używanych w e-learningu. Są to kamera, światło i dźwięk.

### Efektowność i efektywność

Najlepszy efekt wizualny uzyskamy, ustawiając kamerę na wysokości oczu wykładowcy, mniej więcej tak, jak podczas nadawania wiadomości telewizyjnych. Może się to jednak okazać problematyczne w przypadku kamer wbudowanych w notebooki. Dlatego dobrze jest postarać się o odpowiednią kamerę wolnostojącą (może być internetowa) i odpowiedni stojak. Jeżeli nie mamy takiej możliwości i zmuszeni jesteśmy korzystać z kamery wbudowanej, to

Tabela 1. Cechy webcastu w zależności od liczebności grupy

| Liczebność uczestników | Interaktywność   | Struktura  | Organizacja (identyfikacja uczestników)  |
|------------------------|--|--|--|
| do 10 osób             | Wysoki stopień interaktywności — sesja może być prowadzona w formie dialogu. Dozwolone jest nawet spontanicznie przerywanie prowadzącemu   | Struktura sesji plastyczna i mobilna, dozwolone jest jej zmienianie w zależności od reakcji i interakcji   | Pełna identyfikacja, imię nazwisko, i-mail   |
| od 10 do 25 osób       | Ograniczone reakcje w formie audio/wideo (wykładowca może wskazywać, kto ma mówić). Konieczne jest narzędzie, którym uczestnik będzie mógł określić swój status (np. przycisk „podniesiona ręka” dostępny w oprogramowaniu webcastu). Ankiety, głosowanie i inne tego typu narzędzia są bardzo ważne | Struktura jest zwykle stała. Jednak po każdym logicznym bloku czy etapie sesji powinna być możliwość zadawania pytań. Należy również przewidzieć możliwość przedłużenia lub skrócenia pewnych części, w miarę jak wymaga tego interaktywność | Pełna identyfikacja, imię nazwisko i-mail  |
| od 25 do 50 osób       | Interaktywność ograniczona jest w zasadzie do reakcji zwrotnych. Mogą być wyrażane za pomocą interaktywnych narzędzi (np. takich jak ankieta lub kwestionariusz)   | Struktura powinna być stała, jednak dobrze jest przewidzieć czas na zadawanie pytań w ustalonej wcześniej formie np. na czacie   | Identyfikacja uczestników jest zwykle ograniczona np. nick lub imię  |
| powyżej 50 osób        | Stopień interaktywności jest niewielki, w dużej mierze zależy od wielkości zespołu nadającego webcast. Jeśli zespół jest mały lub jest to działanie jednoosobowe, można wykorzystać jedynie ankiety i podobne im narzędzia. Jeśli zespół jest liczniejszy, niekiedy wykorzystuje się czat            | Struktura powinna być stała. Chociaż dobrze jest przewidzieć jakąś formułę zadawania pytań lub interaktywności, to nie ma ona jednak zwykle wpływu na strukturę sesji  | Uczestnicy zwykle są anonimowi, część z nich może pojawić się po rozpoczęciu sesji lub opuścić ją przed zakończeniem |

Źródło: opracowanie własne na podstawie C. Thomson, J. Čech, K. Zieliński, V. Butkute, *Metodyka szkoleń z zastosowaniem webcastu*, Warszawa 2009.

warto pamiętać zasadę, która mówi, że im wyżej tym lepiej, jednak nie wyżej niż głowa prowadzącego. Dobrze ustawiona kamera powinna również znajdować się kilka stopni na lewo lub prawo od wykładowcy (można wybrać lepszy profil). Ważne jest, by prowadzący nie znajdował się na środku ekranu, ale bliżej jednego z krańców. Warto również pamiętać, że wykładowca, który gestykuje

podczas swoich prezentacji, powinien mieć tak ustawioną kamerę, by było widać jego dłonie i przedramiona. Warto przed rozpoczęciem upewnić się, że kamera jest podłączona do komputera, i że dobrze działa. Należy dodać, że wprawdzie webcast nie jest produkcją filmową, ale kompozycją wizualną rządzi się tu podobnymi zasadami, a przekaz wideo, mimo że nie jest najważniejszym elementem szkolenia, to jednak odgrywa znaczącą rolę w przekazie wiedzy między trenerem a uczestnikiem szkolenia.

Kolejnym istotnym elementem w przygotowaniu i prowadzeniu webcastu jest oświetlenie. „Mówi się, że fotografia jest sztuką malowania światłem i to samo można powiedzieć w przypadku przekazu wideo, w tym również webcastu”<sup>1</sup>.

## Elementy metodyki stosowania webcastów, wideowykładów i webinarium

Niektóre uczelnie zapewniły swoim wykładowcom pomoc w przygotowywaniu się do zajęć *on-line*, zorganizowały i organizują zajęcia i konsultacje, dzięki którym wykładowcy czują się bezpieczniej, a zajęcia wypadają lepiej. Jednym z najlepszych sposobów, aby poczuć się pewniej w trakcie zajęć w formie wideokonferencji, jest zadbanie, aby dobrze wyglądać i brzmieć zarówno przed kamerą, jak i mikrofonem. Należy wziąć pod uwagę cztery obszary:

- kwestie techniczne
- animacja studentów/słuchaczy
- głos
- obraz i mowa ciała

### Kwestie techniczne

Co do kwestii technicznych najważniejsze jest połączenie internetowe. Do prowadzenia zajęć potrzebne jest relatywnie bezpieczne, szybkie i posiadające odpowiednią przepustowość połączenie z Internetem, niezależnie od tego, czy filmujemy, czy robimy prezentację jedynie z dźwiękiem. W przypadku używania kamery i klasycznej wideokonferencji efektywne łącze cyfrowe jest jeszcze ważniejsze, ponieważ wysokiej jakości wideo zajmuje dużo przepustowości. Dlatego warto przed rozpoczęciem sprawdzić łącze, przeprowadzić test prędkości. W razie problemów można np. umówić się na połączenie przewodowe, a nie połączenie bezprzewodowe.

Ken Molay, założyciel firmy konsultingowej Webinar Success, współpracuje z firmami i profesjonalistami w celu tworzenia i dostarczania skutecznych i atrakcyjnych webinarium. Prowadzi blogi na blogu Webinar. Mówi, że zawsze będzie bardziej ufał drutom niż sygnałom bezprzewodowym, które mogą mieć przerwy w dostawie. Dodaje: „Mogą mieć zakłócenia. Możesz stracić moc baterii zestawu słuchawkowego Bluetooth. Wszystkie te rzeczy, których po prostu nie można kontrolować. Chcę mieć jak najwięcej kontroli”<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> C. Thomson, J. Čech, K. Zieliński, V. Butkute, dz. cyt., s. 19.

<sup>2</sup> <https://www.throughlinegroup.com/2020/03/10/coronavirus-how-to-deliver-a-dynamic-virtual-presentation-when-you-cant-go-to-work/> [dostęp: 14.04.2020].

Przed rozpoczęciem zajęć należy również przeprowadzić przegląd posiadanego sprzętu i oprogramowania oraz jego możliwości. Należy przećwiczyć posługiwanie się nim. Warto byśmy radzili sobie z nim w trakcie zajęć, a jego obsługa nie sprawiała nam ustawicznych kłopotów. Studenci zwykle są pełni zrozumienia, pod tym wszakże warunkiem, że nasze problemy nie są standardem. Jest również oczywiste, że zawsze mogą wystąpić techniczne problemy, lub coś może popsuć się, jednak gdy sytuacja taka powtarza się często, słuchacze mogą dojść do wniosku, że to nasza nieudolność lub niekompetencja.

Ważnym zagadnieniem w kwestiach technicznych jest oprogramowanie potrzebne do realizacji webcastu. Wbrew krążącym obiegowym opiniom nie jest ono ani trudno dostępne, ani kosztowne. Posiada je platforma do pracy zespołowej w ramach Microsoft lub Google, łatwo i bezkosztowo można je umieścić w ramach platformy Moodle. Wiele z elementów oprogramowania potrzebnego do korzystania z webcastu nieodpłatnie dostępne jest w sieci i nie wymaga instalacji. Dzieje się tak ze względu na problemy uczestników szkoleń, którzy czasem nie chcą lub nie umieją zainstalować nowego oprogramowania na swoim komputerze. Ponadto, gdyby uczestnicy dołączyli do transmisji webcastu i okazałoby się, że konieczna jest instalacja danego oprogramowania, powodowałoby to ogromne opóźnienia. Wiele z elementów oprogramowania wbudowane jest w platformę Adobe-Flash, która zainstalowana jest w większości komputerów. Wspomaga to również oprogramowanie, ponieważ może ono działać na wielu platformach i systemach operacyjnych. Problemem w organizacji webcastu może być to, że korzystanie z programów w sieci może spowodować potrzebę dużej przepustowości połączenia, a wiele z tych oprogramowań znane jest z tego, że wymagają dużej przepustowości. Może to spowodować problemy w działaniu programów na komputerach połączonych z Internetem przez mniejszą sieć. Programy są darmowe lub rozpowszechniane bez opłat (z ograniczeniami). Jest również oprogramowanie komercyjne, którego nie będę jednak wymieniać, ponieważ jest ono kwestią bardzo zindywidualizowanych potrzeb i możliwości finansowych organizatora kształcenia.

### Animacja studentów-słuchaczy

Obawy związane z koronawirusem i nowa nieznana zarówno wykładowcom, jak i studentom sytuacja może ewokować niewielkim entuzjazm. Jednak studenci do pełnego zrozumienia wykładanego materiału nadal potrzebują aktywizacji i odpowiednio dobranych zaleceń do studiowania, w sposób szczególny dotyczy to studentów zaocznych, których zajęcia odbywają się znacząco rzadziej. Student zawsze zasługuje na edukację wysokiej jakości. Studenci szukają również odpowiedzi na temat swojej przyszłości jak również na niezliczone inne, niekiedy zaskakujące tematy. Słowa nauczyciela akademickiego jako wirtualnego wykładowcy i przedstawiciela nauki powinny mieć odpowiednią siłę oraz odzwierciedlać jego emocje związane z realizowanym materiałem, np. zainteresowanie. Cytowany już Molay zauważa:

niektórzy mówcy wykonują monolog przez 45–50 minut, a następnie twierdzą, że mamy trochę czasu na pytania, doceniając tylko publiczność na końcu. Lub stale przeszkadzają sobie, aby odpowiedzieć na pytania i komentarze. Widziałem, jak ludzie robią to w połowie słowa. Chcesz znaleźć szczęśliwe medium, korzystając z planowanych przerw w interakcji w różnych punktach sesji<sup>3</sup>.

Narzędziami, które mogą zaktywizować studentów są ankiety, quizy, i inne środki dydaktyczne, które pomagają zaangażować słuchaczy. Można zadać pytanie, najlepiej o coś prostego (nie należy wywoływać niepokojów), przykładowo: „Przed przejściem do następnego zagadnienia, chciałbym wiedzieć, czy macie państwo jakieś uwagi lub pytania dotyczące omawianego tematu?”.

W sytuacji gdy planujesz zbierać pytania lub komentarze, warto wyjaśnić studentom, w jaki sposób zamierzasz prowadzić zajęcia. W szczególności, czy komentarze i pytania będą zbierane przez cały czas, czy na przykład w trakcie przerw i po przerwach będą udzielane odpowiedzi na wątpliwości lub pytania. Możesz również poczekać do końca wykładu z pytaniami. W każdej sytuacji najlepiej dać słuchaczom plan zajęć na ich początku. Wtedy wiedzą, czego się spodziewać.

## Głos

Ogólnie rzecz biorąc, mikrofon w komputerze powinien wyciąć głos, ale jeśli podejrzewasz, że będziesz robił zdalne wykłady, prezentacje, informacje o produktach, konferencje lub spotkania biznesowe przez więcej niż kilka tygodni, możesz rozważyć zakup mikrofonu zewnętrznego, takiego jak mikrofon ustępowy, wolnostojący mikrofon, a nawet zestaw słuchawkowy, pod warunkiem, że nie przeszkadza kamerze. Istotne jest również to, jak wykładowca posługuje się głosem. Jest to o wiele ważniejsze niż w realiach sali wykładowej.

Podobnie jak w przypadku sali wykładowej, należy dostosować zarówno sposób, jak i ton wypowiedzi oraz jej nastrój do prowadzonych zajęć i znaczenia słów. Stosownie do sytuacji głos powinien być cichy, głośny, wysoki, niski, sposób mówienia wolny lub szybki. Warto zmieniać intensywność, modulować wysokość dźwięku i zmieniać tempo, aby słowa były bardziej wyraziste. Jednocześnie istotne jest staranne artykułowanie wypowiedzianych dźwięków, by były one wyraźne, należy tu pamiętać, że przekaz może je mniej lub bardziej zniekształcać. Dobrze jest ocenić swój poziom podstawowy, aby odkryć głośność i tempo, które najlepiej służą jako „norma”, i wychodząc z tego poziomu, zbadać pełen zakres własnego głosu.

Dodać również warto, że z pewnością długie przerwy w ciszy nie są mocną stroną wideo-wykładów czy wideokonferencji prowadzonych zdalnie z pośrednictwem łączy internetowych. Nie mniej okazjonalny brak słów nie jest czymś złym. Po stałym strumieniu słów pauza może ponownie zaangażować słuchaczy, zwłaszcza, gdy będą rozkojarzeni.

<sup>3</sup> (<https://www.throughlinegroup.com/2020/03/10/coronavirus-how-to-deliver-a-dynamic-virtual-presentation-when-you-cant-go-to-work/> [dostęp: 14.04.2020]).

## Obraz i mowa ciała

Najczęściej wykładowcy korzystają z aparatów na stałe zamontowanego w laptopach. W większości przypadków to się sprawdza. Niektóre osoby prowadzące już wcześniej zajęcia *on-line* zainwestowały w kamery internetowe. Warto zainwestować w dobrą zewnętrzną kamerę internetową, która oferuje znacznie lepszy obraz. Słuchacze/studenci zazwyczaj jednak szybciej wybaczą mniej niż idealne wideo, niż słabe audio. Jeśli więc problem stanowi koszt lub nie masz czasu na uczenie się obsługi kamery, najpierw zadbać o dźwięk.

Istotnym elementem związanym z obrazem jest mowa ciała. Należy przy tym pamiętać o odpowiedniej odległości od kamery. Nie powinna ukazywać jedynie twarzy, chociaż sama odległość powinna być dopasowana do stosowanej gestykulacji, tak by np. gest nie przesłaniały całego obrazu. Gest, który jest nazbyt blisko kamery, może zdominować obraz i stworzyć niepożądane efekty. Można również poprawić oświetlenie, aby cała twarz była oświetlona od przodu.

Warto pamiętać o kilku wskazówkach.

- gest nie tylko podkreśla słowa, ale może również pomóc lepiej zapamiętywać (co oznacza że ich nadmiar utrudnia zapamiętywanie);
- nie należy zbyt blisko zbliżyć się do aparatu (dotyczy to również dłoni oraz innych części ciała, ponieważ tworzy u odbiorcy poczucie zagrożenia,
- warto się uśmiechać; badania wykazały, że słuchacze „usłyszą” uśmiech swojego wykładowcy<sup>4</sup>, dlatego nie pozwól, aby brak kamery powstrzymał Cię przed wyrażaniem siebie, i rób to gdy kamera jest z jakiś względów wyłączona; można też uśmiechać się do kamery, zwłaszcza jeżeli jest to uzasadnione tematem;
- postaraj się, by aparat znajdował się na wysokości oczu; w praktyce może to oznaczać umieszczenie pudełek, książek lub innych przedmiotów pod laptopem lub kamerą w celu umieszczenia jej wyżej;
- unikaj ciągłych krótkich lub szybkich spojrzeń w kierunku monitora; Trzeba jednak podkreślić, że gwałtowne ruchy oczu wydają się widzom nadmierne przesadzone, tym bardziej im bliżej twarzy znajduje się aparat; jedynym sposobem przeciwdziałania jest ćwiczenie stabilnego, zrelaksowanego spojrzenia na soczewkę.

## Wizualizacje

Warto zaprezentować materiały wizualizujące omawianą treść. Mogą one znakomicie angażować studentów i ich uwagę podczas zajęć. Mają duże znaczenie, jeśli nie mamy dobrej kamery. Przygotowując prezentację ilustrującą wideowkład, warto uwzględnić kilka innych wskazówek:

<sup>4</sup> <https://www.throughlinegroup.com/2020/03/10/coronavirus-how-to-deliver-a-dynamic-virtual-presentation-when-you-cant-go-to-work/> [dostęp: 14.04.2020].

- dobrze jest użyć więcej slajdów i często je zmieniać; zdaniem niektórych ogólną zasadą jest slajd na minutę, jednak nie wszyscy się z tym zgadzają, w praktyce nie ma to również zastosowania do każdej prezentacji;
- należy unikać długich porcji tekstu; niekorzystną sytuacją jest czytanie dosłownie tego, co widzowie widzą na ekranie; slajdy powinny wizualnie podkreślać słowa, a nie powielać je;
- każdy slajd powinien być inny i zawierać nowy układ lub być wykonany w inny sposób, monotony obraz podobnie jak monotony głos nie angażują publiczności.

## Uwagi metodyczne

Przed rozpoczęciem zajęć warto jeszcze raz sprawdzić, jak nasze stanowisko pracy wygląda po włączeniu kamery. Zwróćmy uwagę, czy nie widać w obiektywie niepotrzebnych elementów gospodarstwa domowego lub prywatnych rzeczy. Najlepszym wyborem jest regał z książkami, zielone rośliny domowe, gładka ściana (najlepiej w stonowanych kolorach). Nie zaleca się nagrywania na tle okna, bo obraz będzie prześwietlony, a twarz niewidoczna.

Mimo że zajęcia odbywają się w domu, to jednak po drugiej stronie nadal są studenci, których będziemy spotykać na żywo i jest to relacja o charakterze akademickim i oficjalnym jak każdy wykład. Warto na wideowykłady zakładać eleganckie ubrania w stonowanych kolorach i gładkich wzorach, by nie odciągać uwagi studentów od zajęć.

Warto również zwrócić uwagę, czy pozycja, w jakiej ustawiamy się do kamery, jest komfortowa, bo spędzimy w niej na pewno ponad godzinę. Przy tym nie możemy zapominać, żeby pozycja naszego ciała nie była zbyt swobodna — cały czas obserwują nas studenci. Dodatkowo, dobrze jest przygotować sobie szklankę wody.

Powinniśmy zadbać o odpowiednie warunki realizacji nagrania lub prowadzenia zajęć *on-line*. W trakcie prowadzenia zajęć nie powinny nam przeszkadzać odgłosy i akcenty rozprasające np. zmiany oświetlenia. Postarajmy się również unikać bohaterów drugiego planu np. wbiegających dzieci.

## Podsumowanie

- znajdź pokój lub obszar, w którym nic nie będzie Ci przeszkadzać;
- wyczyść pulpit i uporządkuj za sobą zagracone, niechlujne i zatłoczone półki na książki;
- upewnij się, że komputer jest podniesiony, a aparat znajduje się na wysokości oczu;
- prawidłowo wykadruj się, abyś nie był małą głową w wielkiej ramce, ani nie był tak blisko kamery, że twoja twarz i gesty były nadmiernie przesadzone;
- „wyluzuj” się i zrelaksuj; przygotuj się na sukces, który łagodzi stres i niepokój;

- ustaw oświetlenie w taki sposób, aby uniknąć bycia oświetlonym jedynie z tyłu lub z boku; czasami może pomóc coś tak prostego, jak umieszczenie dwóch lamp z boku komputera i zgaszenie niektórych świateł; można kupić kilka stosunkowo niedrogich lamp LED do kamer LED.

Przed zajęciami

- zanim zaczniesz działać, upewnij się, że tło nie dodaje niepożądanych efektów — na przykład roślina, która wydaje się wychodzić z czubka głowy;
- wyłącz wszystkie powiadomienia;
- zamknij aplikacje i inne programy na komputerze;
- jeśli nie używasz smartfona, wyłącz go i wycisz.

Oczywiście nie zawsze możliwe jest zrealizowanie wszystkich elementów, nie wszystko również możemy przewidzieć, nasi studenci z pewnością zrozumieją awaryjną sytuację, ale osoba czy czynnik wielokrotnie przeszkadzający w wykładzie, wpłynie negatywnie zarówno na efekt dydaktyczny, jak i ocenę prowadzonych zajęć.

Jeżeli jednak zrobiliśmy wszystko, co leżało w naszych możliwościach i jest to większość z tego, co opisano, warto podjąć działanie i uczynić webcast czy jedynie wideowykład częścią kursu e-learningowego i umówić się na niego ze studentami, podobnie jak na inne elementy odbywające się synchronicznie np. czat.

D. Siemieniecka  
UMK w Toruniu

# Narzędzia społecznościowe w nauczaniu — wskazania do praktyki edukacyjnej w sytuacji koronawirusa COVID-19 — raport z badań pilotażowych

## Wprowadzenie

W tekście pt. *Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning*<sup>1</sup> dokonano przeglądu badań nad wykorzystaniem mediów społecznościowych w nauczaniu. Dostrzega się, że kluczowym elementem edukacji realizowanej za pośrednictwem mediów społecznościowych jest koncentracja na osobie uczącej się i tworzenie środowiska nauczania opartego na interakcjach i komunikacji społecznej (warto zwrócić uwagę na znaczenie teorii i koncepcji psychologicznych związanych z procesem uczenia się, które leżą u podstaw badań nad mediami<sup>2</sup>). Autorki przywołanego artykułu odwołują się do badań, które ukazują, że media społecznościowe, które są przez uczniów wykorzystywane m.in. do

uczenia się inicjowanego przez nauczycieli, ukierunkowanego na określony cel, zarządzania pracą w grupie (znajdowania partnerów, tworzenia grup, dzielenia się zadaniami), generowania pomysłów, komunikacji z rówieśnikami i nauczycielami (dyskusja w grupie, zadawanie pytań, otrzymywanie informacji zwrotnych), udostępniania informacji, zasobów i linków, dokumentowania i komunikowania postępów w nauce, dzielenia się wynikami projektu, takimi jak prezentacje, oceny (dokonywanej przez kolegów lub nauczyciela)<sup>3</sup>.

System oświaty w Polsce przewiduje wspomaganie nauczania narzędziami technologii informacyjnej i zdalnego kształcenia, jednak możliwości narzędzi

---

<sup>1</sup> C. Greenhow, C. Lewin, *Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning*, <https://e-space.mmu.ac.uk/617955/3/Recrafting%20formal%20education%20final%20draft%20post-refereeing.pdf> [dostęp: 7.05.2020].

<sup>2</sup> D. Siemieniecka, B. Siemieniecki, *Teorie kształcenia w świecie cyfrowym*, Kraków 2019.

<sup>3</sup> C. Greenhow, C. Lewin, *Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning*, <https://e-space.mmu.ac.uk/617955/3/Recrafting%20formal%20education%20final%20draft%20post-refereeing.pdf>, s. 9 [dostęp: 7.05.2020].

społecznościowych w polskiej praktyce edukacyjnej wciąż nie są w pełni wykorzystywane. Interesujące materiały badawcze na ten temat publikuje państwowy instytut badawczy NASK<sup>4</sup>. Problematyka edukacyjnych zastosowań narzędzi społecznościowych znajdują się również w publikacjach pod redakcją M. Sokołowskiego<sup>5</sup>, A. Ogonowskiej i G. Ptaszka<sup>6</sup> oraz m.in. w tekstach: M. Dąbrowskiego<sup>7</sup>, B. Stachowiak<sup>8</sup>, K. Blak<sup>9</sup> U. Ordon, W. Sołtysiak<sup>10</sup> M. Dróżdź<sup>11</sup>, K. Garwol<sup>12</sup>, J. Wtórniak<sup>13</sup>, D. Siemienieckiej, W. Kwiatkowskiej, K. Majewskiej, M. Skibińskiej<sup>14,15</sup>.

Do podjęcia tematu związanego z obecnym stanem edukacji e-learningowej skłoniły mnie rozmowy z nauczycielami oraz studentami zgłaszającymi różnorodne trudności w realizowaniu zadań postawionych przed nimi w czasie pandemii przez Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Edukacji Narodowej.

Celem realizowanych badań było rozpoznanie barier, potrzeb i oczekiwań studentów względem zajęć prowadzonych w systemie e-learningowym. Uzyskane dane umożliwiają prezentację preferencji studentów odnośnie do narzędzi e-learningowych (w tym również społecznościowych) i ich wykorzystania w nauczaniu, w sytuacji ograniczeń wynikających z zaleceń Ministerstwa. Badanie miało na celu wypracowanie zaleceń i wskazań dla nauczycieli i wykładowców realizujących zajęcia w systemie zdalnym w czasie pandemii.

<sup>4</sup> W. Kamieniecki, M. Bochenek, M. Tanaś, A. Wrońska, [https://akademia.nask.pl/publikacje/Raport\\_z\\_badania\\_Nastolatki\\_3\\_0.pdf](https://akademia.nask.pl/publikacje/Raport_z_badania_Nastolatki_3_0.pdf); [dostęp: 7.05.2020]. A. Borkowska, M. Witkowska, Media społecznościowe w szkole, [https://akademia.nask.pl/publikacje/SM\\_w\\_szkole.pdf](https://akademia.nask.pl/publikacje/SM_w_szkole.pdf) [dostęp: 7.05.2020].

<sup>5</sup> M. Sokołowski (red.), *Oblicza Internetu: sieciowe dyskursy: (roz)poznawanie cyfrowego świata*, Elbląg 2014.

<sup>6</sup> A. Ogonowska, G. Ptaszek (red.), *Człowiek, technologia, media: konteksty kulturowe i psychologiczne*, Kraków 2014; taż, tenże (red.), *Współczesna psychologia mediów: nowe problemy i perspektywy badawcze*, Kraków 2013.

<sup>7</sup> M. Dąbrowski, *E-learning 2.0 — przegląd technologii i praktycznych wdrożeń*, „E-mentor” 2008, nr 1, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/23/id/510> [dostęp: 7.05.2020].

<sup>8</sup> B. Stachowiak, *Nauczyciel akademicki a media społecznościowe*, „E-mentor” 2013, 3 (50), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/50/id/1024-w-europie/> [dostęp: 7.05.2020].

<sup>9</sup> K. Blak, *Portale społecznościowe jako narzędzie edukacyjne*, [http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2011/referaty2011/blak\\_2.pdf](http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2011/referaty2011/blak_2.pdf) [dostęp: 7.05.2010].

<sup>10</sup> U. Ordon, W., Sołtysiak, *Media społecznościowe w e-learningu akademickim*, „Edukacja — Technika — Informatyka” 2017, 1 (8), s. 217–221.

<sup>11</sup> M. Dróżdź, *Wykorzystywanie mediów społecznościowych i narzędzi Web 2.0 w edukacji*, Rzeszów 2013.

<sup>12</sup> K. Garwol, *Rola mediów społecznościowych w edukacji — stan obecny i perspektywy rozwoju*, Rzeszów 2017.

<sup>13</sup> J. Wtórniak, *Portale społecznościowe w edukacji współczesnej młodzieży*, Rzeszów 2018.

<sup>14</sup> D. Siemieniecka, W. Kwiatkowska, K. Majewska, M. Skibińska, *Interactive media in education*, w: E. Baron-Polańczyk (red.) *ICT in educational design: processes, materials, resources*, Vol. 13, Zielona Góra 2018, s. 63–75

<sup>15</sup> M. Skibińska, W. Kwiatkowska, K. Majewska, *Aktywność osób uczących się w przestrzeni Internetu*, Toruń 2015.

Tabela 1. Rozkład grupy badanej według płci

|       |           | Częstość | Procent |
|-------|-----------|----------|---------|
| Ważne | kobieta   | 45       | 90,0    |
|       | mężczyzna | 5        | 10,0    |
|       | Ogółem    | 50       | 100,0   |

Opracowanie własne.

Tabela 2. Rozkład grupy badanej według wieku

| Wiek  |        | Częstość | Procent | Procent skumulowany |
|-------|--------|----------|---------|---------------------|
| Ważne | 19     | 6        | 12,0    | 12,0                |
|       | 20     | 16       | 32,0    | 44,0                |
|       | 21     | 12       | 24,0    | 68,0                |
|       | 22     | 4        | 8,0     | 76,0                |
|       | 23     | 6        | 12,0    | 88,0                |
|       | 24     | 4        | 8,0     | 96,0                |
|       | 25     | 1        | 2,0     | 98,0                |
|       | 42     | 1        | 2,0     | 100,0               |
|       | Ogółem | 50       | 100,0   |                     |

Opracowanie własne.

Zaprezentowane dane stanowią jedynie fragment wyników badań pilotażowych. Obecnie opracowywane są narzędzia, które pozwolą na diagnozę stanu edukacji e-learningowej w szkołach i obejmą nauczycieli rejonu kujawsko-pomorskiego.

Badaniem objęto 50 studentów UMK, w tym 45 kobiet (stanowiących 90% grupy badanej) i 5 mężczyzn (stanowiących 10% badanej grupy) w wieku 19–24 lat (rozkład badanej grupy ze względu na wiek zamieszczono w tabeli 2), jedna badana osoba miała 42 lata. Rozkład procentowy grupy pod względem płci przedstawiają dane zamieszczone w tabeli 1.

Badaniem objęto studentów trzech roczników Pedagogiki: I roku I stopnia (32 osoby stanowiące 64% grupy badanej), I roku II stopnia (7 osób, stanowiących 14% grupy badanej) II roku II stopnia (7 osób, stanowiących 14% grupy badanej) oraz studenci uczestniczący w zajęciach w ramach kursu pedagogicznego (z kierunków ścisłych: matematyki i fizyki — 7 osób stanowiących 14% grupy badanej). Badanie miało charakter anonimowy.

Narzędzie badawcze (Kwestionariusz Ankiety pt. *Bariery i możliwości zdalnej edukacji — stan i wskazania dla praktyki edukacyjnej w sytuacji Koronawirusa*

Tabela 3. Rozkład grupy badanej ze względu na kierunek i rok studiów

|       |                              | Częstość | Procent | Procent skumulowany |
|-------|------------------------------|----------|---------|---------------------|
| Ważne | Pedagogika, I rok            | 32       | 64,0    | 64,0                |
|       | Pedagogika II rok II stopnia | 4        | 8,0     | 72,0                |
|       | Pedagogika I rok II stopnia  | 7        | 14,0    | 86,0                |
|       | Fizyka/Matematyka            | 7        | 14,0    | 100,0               |
|       | Ogółem                       | 50       | 100,0   |                     |

Opracowanie własne.

*COVID-19*) składało się z 26 pytań, w tym: metryczki (4 pytań), 12 pytań otwartych i 10 zamkniętych. Pytania dotyczyły: sposobów pozyskiwania wiedzy przez studentów z wykorzystaniem technologii informacyjnych, rodzajów narzędzi społecznościowych (portali, komunikatorów), z których korzystają obecnie studenci oraz ich wykorzystania w procesie uczenia się. Część pytań odnosiła się do barier, na jakie napotykają oni w obecnej sytuacji (pandemii) doświadczania pełnego kształcenia *on-line* (w odniesieniu do korzystania z materiałów zamieszczanych *off-line* przez nauczycieli kształcenia synchronicznego prowadzonych przez wykładowców wykładów w czasie rzeczywistym). Studenci oceniali również narzędzia wykorzystywane do wideokonferencji, wskazując na ich możliwości i ograniczenia. Część pytań zawartych w ankiecie dotyczyła oczekiwań studentów względem wykorzystania przez wykładowców narzędzi TI w nauczaniu zdalnym.

Przedmiotem przedstawionego fragmentu badań była próba określenia sposobów, w jaki studenci korzystają z narzędzi internetowych do celów związanych z nauką w czasie pandemii Koronawirusa COVID-19 oraz, jakie są oczekiwania studentów w zakresie wykorzystania narzędzi społecznościowych w nauczaniu przez wykładowców. Badanie miało na celu diagnozę stanu edukacji zdalnej (w odniesieniu do grupy badanej studentów UMK) i na podstawie analizy danych sformułowanie zaleceń skierowanych do praktyki edukacyjnej.

## Problemy badawcze

W związku z tym, że zaprezentowane badania mają charakter praktyczny — diagnostyczny — nie ma przesłanek do formułowania hipotez badawczych. W pracy badawczej szukano odpowiedzi na następujące pytania:

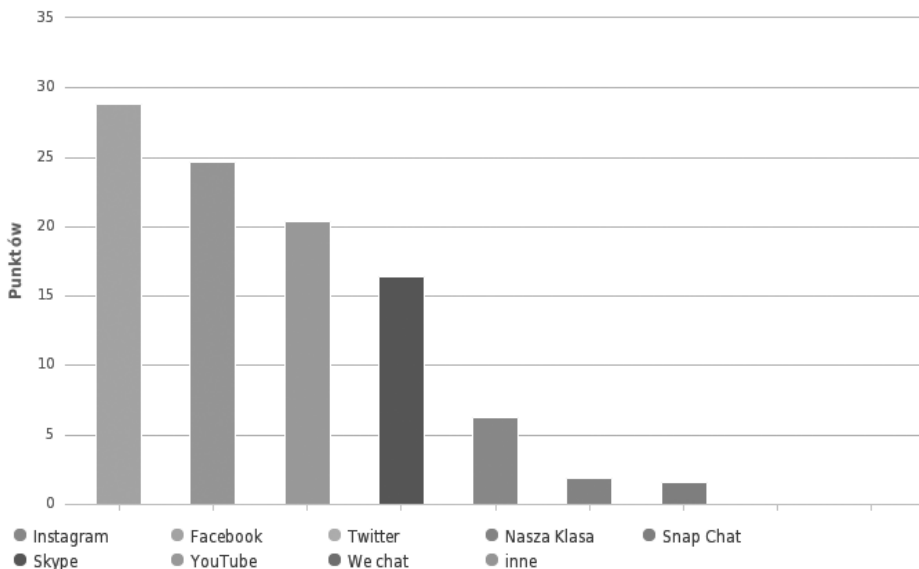
1. Z jakich portali społecznościowych najczęściej korzystają studenci w procesie uczenia się?
2. W jaki sposób studenci wykorzystują portale społecznościowe w procesie uczenia się?
3. Jakie są oczekiwania studentów co do wykorzystania w nauczaniu portali społecznościowych i źródeł internetowych przez nauczycieli?

Tabela 4. Odpowiedzi na pytanie, które z portali społecznościowych wykorzystujesz w procesie uczenia się?<sup>16</sup>

|                        |              | Instagram       | Facebook | Twitter | Nasza Klasa | Snap Chat | Skype  | YouTube | Inne   |
|------------------------|--------------|-----------------|----------|---------|-------------|-----------|--------|---------|--------|
| N                      | ważne        | 15              | 37       | 0       | 1           | 5         | 27     | 35      | 30     |
|                        | braki danych | 35              | 13       | 50      | 49          | 45        | 23     | 15      | 20     |
| średnia                |              | 20,33           | 38,68    |         | 94,00       | 15,80     | 30,81  | 28,60   | 41,93  |
| mediana                |              | 20,00           | 25,00    |         | 94,00       | 10,00     | 27,00  | 24,00   | 40,00  |
| dominanta              |              | 10 <sup>a</sup> | 20       |         | 94          | 10        | 50     | 25      | 25     |
| odchylenie standardowe |              | 12,385          | 29,832   |         |             | 9,066     | 16,036 | 21,299  | 26,438 |
| minimum                |              | 3               | 4        |         | 94          | 8         | 4      | 5       | 6      |
| maksimum               |              | 48              | 100      |         | 94          | 28        | 66     | 85      | 100    |

Opracowanie własne.

Dane ilustruje również wykres 1.

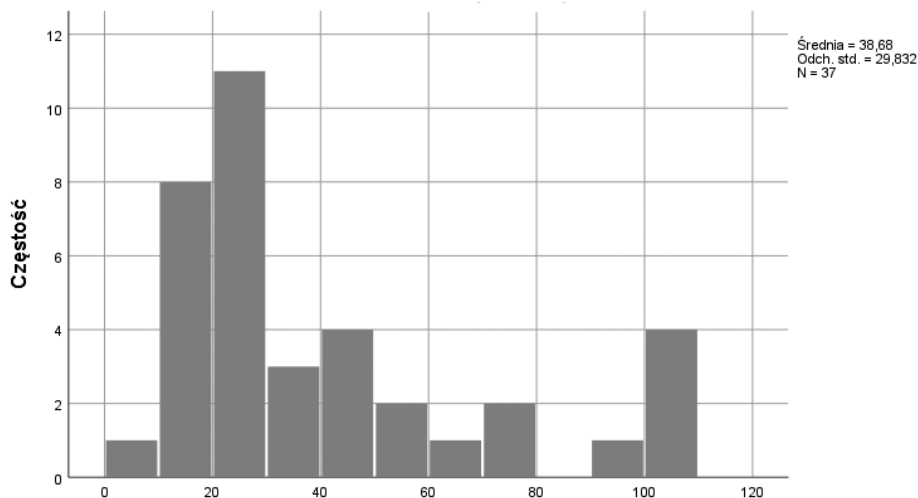


Wykres 1. Skala wykorzystania portali społecznościowych w procesie uczenia się

Opracowanie własne.

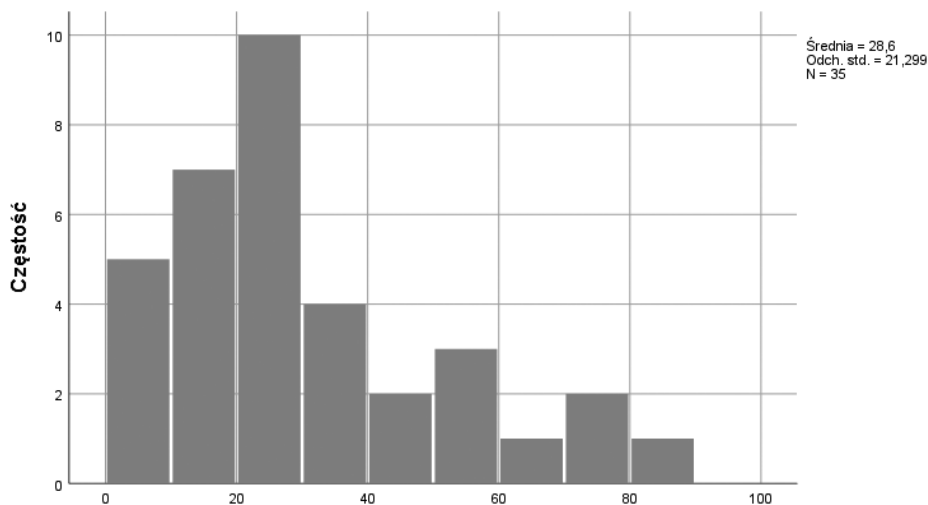
<sup>16</sup> W tabeli zamieszczono również aplikacje i komunikatory.

Badani na skali punktowej zaznaczali częstotliwość korzystania z portali i narzędzi społecznościowych, 0 — oznaczało nie korzystam, zaś 100 — korzystam bardzo często. Najczęściej wykorzystywanym do celów edukacyjnych portalem społecznościowym jest Facebook (37 osób wskazało to narzędzie). Studenci korzystają również z innych (niż te najpopularniejsze) portale społecznościowe.



Wykres 2. Częstotliwość korzystania z portali i narzędzi społecznościowych Facebook (100 pkt)

Opracowanie własne.



Wykres 3. Częstotliwość korzystania z portali i narzędzi społecznościowych You Tube (100 pkt)

Opracowanie własne.

Trzecim w kolejności portalem społecznościowym jest YouTube (35 wskazań), Niewielu studentów korzysta z Instagrama i WeChatu. Badani studenci nie korzystają z Twittera. Niektóre odpowiedzi odnosiły się do korzystania z komunikatorów (lub aplikacji). Skype jest bardzo często wykorzystywany przez studentów (27 wskazań). Warto podkreślić, że coraz nowsze wersje narzędzi komunikacyjnych (np. WeChat) łączy funkcje aplikacji, komunikatora, portalu społecznościowego i serwisu zakupowego. Na poniższych wykresach przedstawiono wyniki odnoszące się do szczegółowych wyborów (najpopularniejszych wśród nich portali społecznościowych, tj. Facebooka i YouTube) — oceny rangowane były przez badanych na skali 0–100. Wyniki prezentuje wykres 2 oraz wykres 3.

### Aktywności podejmowane przez studentów związane z edukacją a wykorzystywanie przez nich portali społecznościowych

Studenci wykorzystują portale społecznościowe do:

- komunikacji z grupą, prowadzenia dyskusji;
- komunikacji z wykładowcą;
- podejmowania wspólnej pracy nad zadaniami i projektami;
- poszukiwania pomocy, gdy mam problem z rozwiązaniem zadania lub nie rozumiem pojęć;
- poszukiwania informacji;
- poszukiwania i przeglądania materiałów dydaktycznych oraz ich pobierania, wymiany notatek;
- dzielenia się wiedzą i pasjami;
- oglądania filmów związanych ze studiami/zainteresowaniami;
- rozwiązywania zadań, konsultowania swoich pomysłów rozwiązań i przeglądania pomysłów innych osób;
- dokształcania się/ samokształcenia;
- inne;
- nie wykorzystują.

Poniżej zamieszczono szczegółowe wypowiedzi studentów:

Tabela 5. Odpowiedzi studentów na pytanie: do jakich aktywności związanych z edukacją wykorzystujesz portale społecznościowe?

| <b>Do jakich aktywności związanych z edukacją wykorzystujesz portale społecznościowe?</b>   |
|---|
| Inspiracja do pomysłów na projekty, zadania   |
| Wymiana zdań  |
| Rozmowa ze znajomymi z grupy, w czasie wykonywania wspólnych zadań                          |
| Kontakt z wykładowcą, kontakt z grupą   |
| Dokształcanie, doczytanie informacji na dany temat, wyjaśnienie niezrozumiałych słów, pojęć |

Tabela 5. cd.

| <b>Do jakich aktywności związanych z edukacją wykorzystujesz portale społecznościowe?</b>  |
|--|
| Szukanie dodatkowych informacji  |
| Messenger — do komunikacji ze znajomymi z uczelni na temat zajęć, YouTube — do oglądania filmów związanych z tematyką kierunku studiów   |
| Do wymiany notatek, do pytań, kiedy czegoś się nie rozumie, do lepszej organizacji grupy studenckiej poprzez grupę na FB   |
| Do dzielenia się swoją wiedzą ze znajomymi   |
| Burza mózgow poprzez konwersacje ze znajomymi, wyszukiwanie informacji   |
| Facebook — komunikacja z grupą zajęciową i całym rokiem  |
| Portale społecznościowe wykorzystuję do uczestniczenia w wykładach <i>on-line</i> , natomiast np. YouTube do nauki, ponieważ jest wiele kanałów, gdzie ktoś uczy np. angielskiego  |
| Wpisuję słowo klucz i przeglądam zdjęcia lub posty, abym mogła się jakoś zbliżyć do danego tematu. Piszę ze znajomymi, czy wiedzą coś o danym zagadnieniu  |
| Nie wykorzystuję   |
| Do porozumiewania się oraz pozyskiwania informacji   |
| Do kontaktu z innymi osobami z kierunku i konsultacji w sprawie zadań  |
| Do komunikacji z grupą odnośnie zadań  |
| Czytanie artykułów, oglądanie filmików   |
| Nauka języków, do oglądania technik wykonywania różnych prac (artystycznych, fryzur, makijażu, manikiuru)  |
| Wykorzystuję tylko Skype'a do komunikowania się z wykładowcą   |
| Przede wszystkim do samorozwoju i szukaniu pomocy u innych użytkowników na grupach, na Facebooku — jest wiele grup o wszelkiej tematyce i bardzo mnie to cieszy, dostęp do wiedzy jest łatwy   |
| Skype'a wykorzystujemy przy przedstawianiu naszych prezentacji w ramach proseminarium oraz rozmów z kolegami z grupy na temat problemów z zajęciami. Z YouTube korzystam, oglądając filmy naukowe i popularnonaukowe bądź rozwiązania zadań matematycznych |
| Do kontaktu z nauczycielem   |
| Oglądam materiały dydaktyczne poświęcone zagadnieniom, których się uczę. Ponadto mam kontakt z ludźmi, którzy są w podobnej sytuacji   |
| Portale społecznościowe najczęściej wykorzystuję do rozwiązywania zadań czy przeglądania różnych rozwiązań   |
| Przekazywanie informacji   |
| Kontakt z kolegami z grup zajęciowych, kontakt z prowadzącymi na grupach, które utworzą. Oglądanie filmów edukacyjnych na YouTube, szukanie pomocy dydaktycznych na Instagramie, Facebooku   |
| Komunikacja między studentami, wymiana informacji, uzgadnianie grup projektów, realizacja projektów, pobieranie informacji i dostępnych materiałów np. do wykonania prezentacji  |
| Dowiadывania się od innych osób, co sądzą na dany temat  |
| Poszukiwanie informacji lub inspiracji związanych z tematem, który akurat staram się rozwinąć  |

Tabela 5. cd.

| <b>Do jakich aktywności związanych z edukacją wykorzystujesz portale społecznościowe?</b>   |
|---|
| Wszelkie komunikatory wykorzystuję do rozmów z innymi członkami mojej grupy, konsultujemy zadania, pomagamy sobie, próbujemy wytłumaczyć niezrozumiałe kwestie. Dla mnie bardzo pomocny jest YouTube, głównie oglądam różne wypowiedzi specjalistów odnośnie pedagogiki, głównie są to filmiki o celach kształcenia, metodach, sposobach radzenia sobie np. ze stresem, postaw, jakie może przyjąć wychowawca w różnych sytuacjach itd. Nie są to często tematy bezpośrednio związane z przerabianym materiałem, choć niektóre z nich tak |
| Kontakt z kolegami, wysyłanie notatek   |
| Poszukiwanie informacji, opinii na dany temat, sporządzanie ankiet  |
| Głównie, aby śledzić osoby, które w ciekawy i przystępny sposób opowiadają o interesującym mnie temacie   |
| Do zrobienia zadania z grupą  |
| Do zbierania informacji   |
| Do komunikowania się ze znajomymi z uczelni, do dyskusji na temat prac domowych   |
| Nie wykorzystuję  |
| Kontakt z osobami z zespołu, w którym pracujemy nad danym zadaniem  |
| Ciężko powiedzieć   |
| W celu zdobycia materiałów  |
| Jestem obecny w kilku grupach na Facebooku. Głównie dla maturzystów. Lubię dawać wskazówki czy podpowiedzi — gotowych rozwiązań nie daję. Uważam, że takie miejsca są dla pasjonatów, którzy chcą się czegoś nauczyć czy porozmawiać  |
| Konsultuję z innymi zagadnienia/zadania, dołączam do grup, które mogą pomóc mi w przyswojeniu przydatnych dla mnie wiadomości   |
| Oglądania filmików niezbędnych do pozyskania wiedzy, dzielenie się informacjami na grupie   |
| Nie wiem  |
| Kontakty ze znajomymi w celu wzajemnego wyjaśnienia zadań   |
| Przekazywanie informacji, prośba o pomoc w wytłumaczeniu jakiegoś zadania   |
| Do pozyskiwania nowych informacji   |
| Aby poszerzyć swoją wiedzę o dodatkowe informacje   |
| Pomaganie sobie wzajemnie ze znajomymi z grupy  |

Opracowanie własne.

Tabela 6. Dane zbiorcze (liczbowe) analizy jakościowej odnośnie do odpowiedzi na pytanie — do jakich aktywności związanych z edukacją wykorzystujesz portale społecznościowe

|  | <b>Częstość</b> | <b>Procent</b> |
|--|-----------------|----------------|
| <b>Do komunikacji z grupą, prowadzenia dyskusji</b>  | 16              | 19,28%         |
| <b>Do komunikacji z wykładowcą</b>   | 7               | 8,43%          |
| <b>Do podejmowania wspólnej pracy nad zadaniami i projektami</b>   | 4               | 4,82%          |
| <b>Do poszukiwania pomocy, gdy mam problem z rozwiązaniem zadania lub nie rozumiem pojęć</b>               | 11              | 13,25%         |
| <b>Do poszukiwania informacji</b>  | 10              | 12,05%         |
| <b>Do poszukiwania i przeglądania materiałów dydaktycznych oraz ich pobierania, wymiany notatek</b>        | 8               | 9,64%          |
| <b>Do dzielenia się wiedzą i pasjami</b>   | 3               | 3,61%          |
| <b>Do oglądania filmów związanych ze studiami/zainteresowaniami</b>  | 7               | 8,43%          |
| <b>Do rozwiązywania zadań, konsultowania swoich pomysłów rozwiązań i przeglądania pomysłów innych osób</b> | 6               | 7,23%          |
| <b>Do doksztalcania się/ samokształcenia</b>   | 5               | 6,02%          |
| <b>Inne</b>  | 4               | 4,82%          |
| <b>Nie wykorzystuję</b>  | 2               | 2,41%          |
| <b>Ogółem</b>  | 83              |                |

Opracowanie własne.

Kategoriami najczęściej wymienianymi w wypowiedziach badanych (odnośnie do pytania o aktywności związane z edukacją, do których studenci wykorzystują portale społecznościowe) są: komunikacja z grupą, prowadzenie dyskusji (kategoria ta pojawiła się 16 razy i stanowi 19,28% wszystkich odpowiedzi), poszukiwanie pomocy, w sytuacji problemu z rozwiązaniem zadania lub braku rozumienia pojęć (11 wskazań — 13,25% odpowiedzi) oraz do poszukiwania informacji (10 wskazań — 12,05%).

**Kategorie odpowiedzi na pytanie o to, jak studenci chcieliby, aby nauczyciele wykorzystywali narzędzia społecznościowe w nauczaniu?**

1. Chciałabym/chciałbym, aby organizowali spotkania, wykłady *on-line* (wideo-rozмовy, livey, prowadzili grupy FB).
2. Chciałabym/chciałbym, aby komunikowali się za pośrednictwem narzędzi społecznościowych.
3. Chciałabym/chciałbym, aby pomagali i odpowiadali na pytania.

4. Chciałabym/chciałbym, aby udostępniali za pośrednictwem narzędzi społecznościowych ciekawe materiały, linki, artykuły, podsumowania zajęć lub pomoce dydaktyczne.
5. Chciałabym/chciałbym, aby wykorzystywali filmy w nauczaniu.
6. Chciałabym/chciałbym, aby wykorzystywali w nauczaniu różne metody aktywizujące.
7. Nie wiem.
8. Inne.

Tabela 7. Odpowiedzi studentów na pytanie: jak chciałbyś, aby nauczyciele wykorzystywali narzędzia społecznościowe w nauczaniu?

| <b>Jak chciałbyś, aby nauczyciele wykorzystywali narzędzia społecznościowe w nauczaniu?</b>   |
|---|
| Organizowali spotkania <i>on-line</i>   |
| Nie mam zdania  |
| Wykłady na Skype  |
| Komunikacja i odpowiadanie na pytania studentów   |
| Większa komunikacja, udostępnianie potrzebnych materiałów na bieżąco  |
| Nie wiem  |
| Poprzez prowadzenie wideorozmów   |
| Prowadzili zajęcia <i>on-line</i> , grupa na Facebooku danej grupy zajęciowej lub całego roku z danym wykładowcom, aby wysłać linki do ciekawych artykułów  |
| Nie mam zadania w tej kwestii   |
| Nauczyciele dodają kursy na Moodle, nie wiem czy są potrzebne do tego jeszcze narzędzia społecznościowe, jednak nie wszyscy. Jedna Pani Profesor zamieszcza tam do każdego tematu teksty, zadania, prezentacje i krótki filmik z podsumowaniem. Każdy może sobie przećwiczyć dany temat i bardziej go zrozumieć   |
| Wysyłali materiały do nauki   |
| W komunikowaniu się, wysyłaniu materiałów zadań   |
| Myślę, że łatwiej byłoby kontaktować się z nauczycielami przez popularne portale społecznościowe niż przez pocztę, która czasem nie działa  |
| Wideokonferencje  |
| Prowadząc transmisje na żywo, aby stworzyć miniwykład   |
| Nagrywanie filmików / wykładów, wysyłanie np. krótkiego podsumowania tematu   |
| Chciałabym, aby prowadzący wygłaszali to, co byłoby na normalnych zajęciach, nie zarzucali nas masą zadań i prezentacji   |
| Chciałabym, aby nauczyciele bardziej dzielili się z nami swoją pracą (np. żeby wykładowcy dzielili się z nami tym, co osiągnęli — głównie chodzi mi o prace, które, co prawda są udostępniane, ale są zawieszane gdzieś w Internecie i nie jest łatwo je znaleźć) i jak takie rzeczy osiągać. Ponadto również chciałabym, aby wykładowcy byli bardziej pomocni, gdyż materiał jest trudny, zwłaszcza z matematyki, ale da się odczuć, że podczas tej pandemii, wykładowcy robią bardzo dobrą robotę — podoba mi się taki styl nauczania |

Tabela 7. cd.

|   |
|---|
| <b>Jak chciałbyś, aby nauczyciele wykorzystywali narzędzia społecznościowe w nauczaniu?</b>   |
| Chciałabym, by odsyłali nas do ciekawych stron czy filmów, pozwalających na samodzielne uzupełnienie wiedzy   |
| Myślę, że najważniejszy jest otwarty kontakt i jasno określona możliwość komunikowania się  |
| Myślę, że do wstawiania różnych rozwiązań, przesyłania zadań do zrobienia czy różnych pomocy dydaktycznych  |
| Aktywnie, używając różnorodnych metod w nauczaniu   |
| Usystematyzowany kontakt ze studentami, tłumaczenie zadań do wykonania  |
| Udostępniali potrzebne materiały  |
| Mogliby więcej tłumaczyć, a nie ślepo rzucać zadaniami do zrobienia   |
| Nauczyciele mogliby polecać filmiki, które możemy obejrzeć np. na YouTube, sama próbuję szukać filmików, ale często nie jestem pewna, czy to, co znalazłam, jest odpowiednie. Wszelkie komunikatory, które obciążają Internet np. Skype (takie, co łączy się dużo osób, rozmawiamy przez kamerkę) nie są dla mnie dobrym rozwiązaniem, choć wiem, że najwygodniejszym dla reszty osób. Uczestniczyłam tylko w dwóch wykładach (z psychologii społecznej) przez Skype'a i bardzo mi się podobało, nie odczułam większej różnicy pomiędzy treściami przekazywanymi bezpośrednio na wykładzie i tymi przez komunikator. Takie wykłady są czymś bardzo pomocnym, możemy zadać pytanie, tak jak na wykładzie zwykłym, możemy pisać na dostępnym chatcie, jedyny problem jest właśnie z tym, że takie komunikatory wymagają dość dużego pakietu Internetu |
| Informowanie na pewno o bieżących sprawach  |
| Nie mam zdania  |
| Aby wykorzystywali opcję <i>live</i>  |
| Sprawnie  |
| Chciałabym, aby ich nie wykorzystywali, ponieważ w ten sposób ja i tak się nie nauczę   |
| Mogliby się z nami kontaktować przez komunikatory społecznościowe, co usprawniłoby pracę, ponieważ nie każdy sprawdza co chwilę maila.  |
| Nie jest to potrzebne   |
| Bieżący kontakt   |
| Myślę, że jest ok.  |
| Do szybszego porozumiewania się ze studentami   |
| Przede wszystkim w komunikacji z uczniem. Można zadać pytanie(uczeń) a nauczyciel da wskazówkę czy odpowiedź. Dodatkowo można prowadzić lekcje on-line. Uważam, że dobrze się to sprawdza. Na razie nie mam zdania czy tylko dla tych bardziej zdyscyplinowanych uczniów.   |
| Komunikacja ze studentami   |
| By więcej „dawali” od siebie  |
| Do komunikacji ze studentami  |
| Żeby nie tylko wysyłali zadania, ale również wyjaśniali materiał  |

Tabela 7. cd.

| <b>Jak chciałbyś, aby nauczyciele wykorzystywali narzędzia społecznościowe w nauczaniu?</b> |
|---|
| Do lepszej i szybszej komunikacji   |
| Także mogłyby się tą drogą odbywać zajęcia online.  |
| Konsultacje   |
| Nie wiem  |

Tabela 8. Dane zbiorcze (liczbowe) analizy jakościowej odpowiedzi na pytanie o to, jak studenci chcieliby, aby nauczyciele wykorzystywali narzędzia społecznościowe w nauczaniu.

|   | <b>Częstość</b> | <b>Procent</b> |
|---|-----------------|----------------|
| <b>Chciałabym/chciałbym, aby organizowali spotkania, wykłady online</b>                                     | 11              | 19,30%         |
| <b>Chciałabym/chciałbym, aby komunikowali się za pośrednictwem narzędzi społecznościowych</b>               | 15              | 26,32%         |
| <b>Chciałabym/chciałbym, aby pomagali i odpowiadali na pytania</b>  | 4               | 7,02%          |
| <b>Chciałabym/chciałbym, aby udostępniali za pośrednictwem narzędzi społecznościowych ciekawe materiały</b> | 10              | 17,54%         |
| <b>Chciałabym/chciałbym, aby wykorzystywali filmy w nauczaniu</b>   | 2               | 3,51%          |
| <b>Chciałabym/chciałbym, aby wykorzystywali w nauczaniu różne metody aktywizujące</b>                       | 1               | 1,75%          |
| <b>Nie wiem</b>   | 9               | 15,79%         |
| <b>Inne</b>   | 5               | 8,77%          |
| <b>Ogółem</b>   | 57              |                |

Opracowanie własne.

Studenci chcieliby przede wszystkim, aby wykładowcy/nauczyciele komunikowali się z nimi za pośrednictwem narzędzi społecznościowych (kategoria ta pojawiła się 15 razy w wypowiedziach osób badanych, co stanowiło 26,32% wszystkich odpowiedzi) oraz, aby organizowali spotkania, wykłady *on-line* (kategoria ta pojawiła się 11 razy w wypowiedziach osób badanych, co stanowiło 19,30% udzielonych odpowiedzi). Studenci chcieliby również, aby wykładowcy za pośrednictwem portali społecznościowych udostępniali ciekawe materiały (kategoria ta pojawiła się 10 razy i stanowi ona 17,54% udzielonych odpowiedzi).

## Kategorie odpowiedzi studentów odnośnie do pytania o oczekiwania względem wykorzystania przez wykładowców portali społecznościowych i źródeł internetowych w nauczaniu.

1. Większa liczba wykładów z objaśnieniami
2. Lepsza komunikacji i stały kontaktu z wykładowcami
3. Udostępnianie przez wykładowców zrozumiałych materiałów z objaśnieniami (miniwykładów, filmów, zdjęć)
4. Zapewnienie dostępu do źródeł informacji (książek, artykułów) i polecanie literatury
5. Prowadzenie zajęć w formie wideokonferencji i korzystanie z wideorozmów
6. Wzbogacanie zajęć przykładami, anegdotami, stosowanie jasnych poleceń
7. Nie wiem/nie mam oczekiwań
8. Inne
9. Umiejętności technicznych od wykładowców
10. Korzystanie z testów
11. Zaangażowanie wykładowców i ich wyrozumiałość i otwartość.

Tabela 9. Odpowiedzi studentów na pytanie: Jakie są Twoje oczekiwania względem wykorzystania przez wykładowców portali społecznościowych i źródeł internetowych w nauczaniu

| <b>Jakie są Twoje oczekiwania względem wykorzystania przez wykładowców portali społecznościowych i źródeł internetowych w nauczaniu?</b>  |
|---|
| Nie mam zdania/nie wiem.  |
| Więcej wykładów lub nagrań wykładowców z wyjaśnieniem materiału   |
| Nie mam oczekiwań   |
| Kontakt ze studentami   |
| Dostęp do sprawnej komunikacji student–wykładowca, udostępnianie materiałów zrozumiałych i omówionych   |
| Żeby podawać źródła informacji, do których każdy będzie miał dostęp (wolny dostęp do książek, materiałów)   |
| Nie wiem  |
| Przede wszystkim wysyłanie prezentacji, co bardzo pomaga w zrozumieniu tematu, prowadzenie video- rozmów  |
| Myślę, aby z niektórymi był lepszy kontakt. Nie wstawiać tylko prezentacji, ale także powiedzieć coś na ich temat. Przypomną się jakieś anegdotki i dzięki temu my lepiej przyswajamy materiał. Polecanie książek lub artykułów |
| Uważam, że to, jak wykładowcy aktualnie wykorzystują portale społecznościowe, czyli: wykłady <i>on-line</i> , wysyłanie prezentacji, robienie np. prezentacji na „plusa” jest jak najbardziej dobrym rozwiązaniem               |
| Dodawanie filmów, prezentacji, zdjęć, krótkich zadań  |
| Nie mam   |
| Aby wykładowca komunikował się poprzez Messengera, ponieważ jest ogólnodostępny, łatwo i przede wszystkim można szybko się komunikować, przysyłać materiały, nie ma ograniczonej liczby osób, ani czasu.                        |

Tabela 9. cd.

|  |
|--|
| <b>Jakie są Twoje oczekiwania względem wykorzystania przez wykładowców portali społecznościowych i źródeł internetowych w nauczaniu?</b>   |
| Byłoby miło gdyby więcej wykładowców podjęło próbę prowadzenia zajęć wideokonferencyjnych. Ponadto komunikowanie się przez jakiś portal byłoby łatwiejsze niż przez pocztę.  |
| Przejrzystość, jasno wytłumaczony materiał, zadania, które wcześniej zostaną wyjaśnione lub na podstawie przykładów, które zostaną zaprezentowane za wykładzie   |
| Mini wykłady online  |
| W dobie pandemii zależy mi na tym, aby chociaż więcej wykładowców robiło zajęcia online, (chociaż same wytłumaczenie tematu abyśmy mogli skorygować błędy)   |
| Nie mam oczekiwań, myślę, że moi wykładowcy dobrze wykorzystują portale społecznościowe  |
| Chciałbym, aby przybliżyli nam swoją pracę, pokazywali, w jaki sposób oni się uczyli tego wszystkiego i opisywali metody nauki oraz uczyli ich nas   |
| Z powodu zamknięcia bibliotek, prowadzący mogliby wskazywać literaturę i inne materiały dostępne w sieci, umożliwiające uzupełnienie informacji z danego przedmiotu. Jest to szczególnie pomocne przy przedmiotach w ramach, których trzeba samodzielnie opracowywać raporty czy tworzyć prezentacje |
| Oczekuje większego kontaktu i dostępności  |
| Jedyne moje oczekiwania opierają się na systematycznym prowadzeniu zajęć i wysyłaniu materiałów  |
| Nie mam za dużych oczekiwań, gdyż zdaję sobie sprawę, że nie jest to łatwe dla niektórych wykładowców. Na pewno byłoby fajnie, gdyby więcej ćwiczeń odbywało się <i>on-line</i> w formie wideokonferencji  |
| Systematyczne ciekawe wykłady za pośrednictwem Skype'a czy Zooma, czasem może puszczenie jakiegoś filmu za pośrednictwem udostępnienia ekranu  |
| Uporządkowanie treści, jasne komunikaty  |
| Umiejętność wykorzystywania ich i korzystanie z jednej platformy   |
| Kontakt ze studentami  |
| Chciałabym, aby było więcej książek, chociaż zdjęć stron, albo, jeżeli jest to możliwe w formacie pdf. Udostępniane są nam fragmenty (bardzo fajne, systematycznie są udostępniane z historii wychowania — do każdego tematu, chociaż 3 fragmenty)   |
| Jasne zasady i polecenia. Wysyłanie linków z literaturą do opracowania danego zadania czy zagadnienia  |
| Wyjaśniać materiał i pomagać w rozwiązywaniu zadań. Nie zostawiać uczniów samych sobie   |
| Chciałabym, aby każdy temat był uprzednio omówiony   |
| Aby zamieszczali więcej testów do sprawdzania wiedzy na platformie Moodle  |
| Aby zaprzestali tak działać, ponieważ według mnie nie przynosi to pożądaných efektów   |
| Mogliby wykorzystywać lepsze programy, ponieważ obecne portale przy przeciążeniu są bezużyteczne   |
| Przekazanie wiedzy   |
| Urozmaicenie treści  |
| Nie mam specjalnych wymagań  |

Tabela 9. cd.

| Jakie są Twoje oczekiwania względem wykorzystania przez wykładowców portali społecznościowych i źródeł internetowych w nauczaniu?     |
|---|
| żeby było szybsze porozumienie się ze studentami  |
| Chyba żadne. Sam potrafię nieźle wyszukiwać potrzebne mi informacje. Przy okazji zauważam sporo innych ciekawych tematów czy wniosków |
| Więcej wykładów <i>on-line</i> , a nie tylko wysyłanie gotowych materiałów  |
| Większe zaangażowanie ze strony prowadzących zajęcia  |
| Łatwy dostęp  |
| Dostępność w poszczególnych godzinach, stałość godzin, otwartość na studenta  |
| Wyrozumiałość   |
| Pragnęłabym, aby wszystkie zajęcia były prowadzone <i>on-line</i> na żywo   |
| Przekazywanie niezbędnych informacji, dostarczanie odpowiednich materiałów do wykonywania ćwiczeń                                     |
| Wideorozmowy  |

Opracowanie własne.

## Wnioski dla edukacji

W badaniu ujawnia się brak rozróżnienia między pojęciami „narzędzia społecznościowe” a „narzędzia e-learningowe” pozwalającymi na prowadzenie wideokonferencji. Studenci traktują te pojęcia integralnie. Można tłumaczyć to tym, że często oglądają live’y na portalach społecznościowych, chociażby, takich np. jak Facebook. Wideo transmisje są zatem elementem integralnym narzędzi społecznościowych. Jak wspomniano wcześniej, niektóre narzędzia zawierają w sobie zintegrowane funkcje (aplikacja, komunikator i portal społecznościowy).

Jak można zauważyć, studenci najczęściej zwracają uwagę na potrzebę częstszego kontaktowania się z wykładowcami poprzez zajęcia prowadzone na żywo. Postulują, by zajęcia były realizowane w formach pozwalających na zadawanie pytań (interakcje), które stwarzają płaszczyznę wyjaśniania treści i wątpliwości dotyczących nauczanego materiału. Zajęcia te zatem mogłyby mieć formę live’ów z elementami czatu lub wykładowca mógłby publikować na portalu społecznościowym miniwykłady w formie filmów i zaraz po emisji, w ustalonym terminie odpowiadać na zadawane pytania.

Niektóre uwagi odnoszą się do przekazywanych przez nauczycieli treści, które w opinii studentów powinny być uporządkowane, prezentowane w niewielkich partiach, dobrze objaśnione (lub skomentowane), opatrzone przykładami, wzbogacone filmami, ciekawymi źródłami (np. linkami do stron internetowych). Błędem jest zamieszczanie wielu zadań bez poleceń czy komentarzy.

Studenci często postulują publikację materiałów w dostępnych formatach wraz z objaśnieniami. Problemem, który wyłonił się w trakcie trwania pandemii,

jest brak dostępu do źródeł elektronicznych części publikacji polecanych przez wykładowców, które dostępne są jedynie w bibliotekach. Niestety dostęp do wersji elektronicznych jest często niemożliwy (lub nielegalny ze względu na ograniczenia wynikające z praw autorskich) ze względu na fakt ograniczeń w funkcjonowaniu biblioteki uniwersyteckiej. Konieczne jest zatem takie opracowanie materiału, aby studenci mogli z nich korzystać (np. nauczyciel lub pracownik biblioteki może przygotować fragmenty lub części rozdziałów z książek).

Zdaniem studentów bardzo istotne dla procesu dydaktycznego jest zaangażowanie nauczyciela prowadzącego lekcje *on-line*, które nie powinny ograniczać się jedynie do przekazania samych materiałów do nauki. Zwracają oni uwagę na potrzebę budowania dobrej atmosfery grupowej oraz relacji wykładowcy ze studentami opartej na wyrozumiałości i życzliwości. Ważne jest także, aby nauczyciel prowadząc zajęcia, odwoływał się do swojego doświadczenia związanego z prowadzonym tematem i mówił o skutecznych sposobach uczenia się prezentowanego materiału. Ważne jest włączanie praktycznych przykładów i anegdot. Podkreślanym przez studentów istotnym aspektem realizacji procesu dydaktycznego jest wykorzystywanie jednego typu narzędzi w pracy dydaktycznej nauczyciela akademickiego oraz regularne odbywanie zajęć (lub zamieszczanie materiałów), a także praca w mniejszych grupach. Można zauważyć, że studenci wykorzystują portale społecznościowe do komunikacji z innymi, wspólnej pracy nad projektami, poszukiwania inspiracji i informacji. Studenci wykorzystują je do konsultowania znaczeń z innymi i rozwiązywania zadań i problemów. Dzielią się tam również materiałami i notatkami. Dzięki portalom społecznościowym rozwijają swoje pasje i zainteresowania (również te związane ze studiowanym kierunkiem).

Studenci zwracają uwagę na to, że mają częste kłopoty z Internetem i problemy techniczne (zwłaszcza w sytuacjach, gdy w połączeniu wideokonferencyjnym uczestniczy duża grupa osób). Podkreślają też, że codziennie otrzymują ogromną ilość maili, co powoduje, że trudno im się zorientować w zadaniach i wymaganych od nich formach zaliczeń. Oznacza to, że należy zwrócić uwagę na to, by nie wysyłać zbyt wielu powiadomień w formie e-mailowej. Portale społecznościowe pozwalają na sprawdzenie czy student obejrzał (lub otworzył) zamieszczony materiał. Przesłanie krótkiej informacji (przez komunikator lub tweet) skierowanej do grupy również pozwala na sprawdzenie, czy wiadomość dotarła do odbiorcy, ale także ogranicza się do powiadomienia, że na portalu zamieszczono kolejny materiał lub odbędzie się wideo rozmowa *live*.

Informacje przekazywane poprzez portale społecznościowe są natychmiastowe, większość studentów może korzystać z zamieszczonych tam materiałów z dostępnych w danym momencie urządzeń mobilnych.

Zamieszczony w tym tekście materiał jakościowy w formie wypowiedzi studentów jest nie tylko ciekawym źródłem analiz, ale również pozwala na bezpośrednie poznanie sposobów korzystania z narzędzi społecznościowych w nauce, ale i rozpoznania ich oczekiwań wobec edukacji *on-line* prowadzonej przez nauczycieli. Na zakończenie tego rozdziału chciałabym przywołać wypowiedzi studentów, którzy w komentarzu do badań napisali:

Zajęcia *on-line* są fajne, więcej wykładowców mogłoby robić spotkania przez Internet z możliwością chatu. Niektórzy wysyłają nam tylko teksty i mamy robić zadania. Oczywiście też zapamiętamy część wiedzy, ale dzięki takim spotkaniom mamy możliwość porozmawiania i wytłumaczenia danego tematu (K.K. 20 lat).

Jestem przekonany, że obecna sytuacja zaskoczyła wielu z nas. Widzę jednakże pozytywną cechę, że wrzuceni na głęboką wodę Internetu, (który jednak znaleźliśmy dobrze) odkrywamy go na nowo. Dla mnie kiedyś nieefektywnym wydawało się nauczanie kogoś *on-line*, a teraz z doświadczenia widzę, że zdaje to egzamin. Jak wcześniej wspomniałem, czy zadziała to w ogólności, pokaże zapewne wkrótce historia. Dla mnie osobiście rynek edukacyjny poszerzył się bezgranicznie. Szczególnie dla osób wykładających czy uczących również w języku angielskim. Można mieć teraz uczniów czy studentów na całym świecie (Paweł, 42 lata).

Zdalna edukacja wymaga ogromnego zaangażowania każdej ze stron. Niesie wiele utrudnień, ale i udogodnień. Myślę, że warto iść w kierunku, który usprawni jej działanie (Mela, 22 lata).

Pragnę podziękować wszystkim moim studentom, którzy wzięli udział w badaniach i poświęcili swój czas na jak najpełniejszy opis tego, jak korzystają z edukacji *on-line* w czasie pandemii.

T. Huk  
UŚ w Katowicach

## Korzyści z użytkowania mediów społecznościowych w kształceniu akademickim na przykładzie portalu Facebook

### Wprowadzenie w problematykę

Rezultatem rozwoju mediów cyfrowych jest zmiana sposobu funkcjonowania człowieka<sup>1</sup>. Zmiany te nie zawsze muszą być dostrzegalne i nie zawsze musimy być świadomi ich intensywności i szybkości. Zmiany te mogą być wynikiem pojawiających się potrzeb i dążeń człowieka pragnącego ułatwić, udoskonalić i przyspieszyć swoją działalność w różnych dziedzinach życia. Media cyfrowe, w tym media społecznościowe, są nadal odkrywane, o czym pisał Maciej Tanaś: „Świat mediów cyfrowych jest pełen skarbów. Dzięki naukom pedagogicznym możemy śmiało weń wkraczać”<sup>2</sup>. A zatem jednym z obszarów zmian wynikających z rozwoju mediów jest edukacja, a subdyscypliną zajmującą się naukowo tym zagadnieniem — pedagogika medialna. Naukowcy będący przedstawicielami pedagogiki medialnej prowadząc badania starają się wskazywać kierunki rozwoju edukacji opartej na mediach tradycyjnych i cyfrowych na każdym jej szczeblu. Nie zawsze jednak na czas ich głosy i poglądy były i są brane pod uwagę w dyskusjach rozstrzygających o kierunku rozwoju edukacji.

Odwołam się tutaj do **teorii Marshalla McLuhana**, dla którego typowa komunikacja za pośrednictwem mediów charakteryzuje się dużym zaangażowaniem wszystkich jej uczestników, jednoczesnością, symultanicznością i wiarą w łączące i jednoczące właściwości nowych mediów<sup>3</sup>. Autor pojęcia „globalna

---

<sup>1</sup> T. Huk, *Use of Google Tools in School. Limitations and Opportunities*, w: J. Kapounová, K. Kostolányová (red.), *Information and Communication Technology in Education*, Ostrava 2014.

<sup>2</sup> Zob.: M. Tanaś, *Primum non nocere a internetowa przestrzeń wolności i aktywności nastolatków* [w:] red. M. Tanaś, *Nastolatki wobec Internetu*, Warszawa 2016, s. 54.

<sup>3</sup> T. Huk, *Use of Google...*

wioska” zwrócił też uwagę na związek między pojawianiem się potrzeby rozszerzenia zasięgu informacji, a powstawaniem nowej epoki. Analizując koncepcję McLuhana, można wyciągnąć ważny wniosek dotyczący Internetu. Jego pojawienie się nie jest jeszcze jednym sposobem komunikowania się człowieka, jest czymś całkowicie odmiennym od dotychczasowych mediów<sup>4</sup>. W tym miejscu odwołam się do nieco młodszej **teorii kontektywizmu**, którego twórcami są George Siemens i Stephen Downes. Uważają oni, że

uczenie się i wiedza opierają się na różnorodności opinii; uczenie się jest procesem łączenia się z określonymi węzłami lub zasobami informacji; wiedza może być gromadzona poza człowiekiem, w różnych urządzeniach; zdolność do odnajdywania wiedzy jest ważniejsza niż to, co aktualnie mamy w głowie; tworzenie i utrzymywanie połączeń jest niezbędnym elementem procesu ustawicznego uczenia się; zdolność do spostrzegania połączeń pomiędzy obszarami, ideami i konceptami jest umiejętnością krytyczną; wiedza, której potrzebują teraz (dokładna i aktualna), leży u podstaw czynności uczenia się; proces podejmowania decyzji sam w sobie jest już procesem uczenia się. Wybór, czego mam się uczyć i znaczenie napływających informacji jest postrzegane przez pryzmat zmieniającej się rzeczywistości. To, że decyzja była słuszna dziś, nie oznacza, że tak samo będzie jutro<sup>5</sup>.

Znaczenie technologii internetowych jest zatem istotnym elementem rozwoju edukacji. W 2008 roku S. Davson wskazywał, że integrowanie mediów internetowych z sektorem edukacyjnym może być wyzwaniem edukacji, którego realizacja ułatwi współpracę podczas uczenia się<sup>6</sup>. Dziś już wiemy, że z pozorów szybkie zmiany okazały się niewystarczające i nieodpowiadające na potrzeby chwili.

Obecna sytuacja światowa, w tym również sytuacja Polski znajdującej się w zasięgu pandemii wirusa COVID-19 wywołującego ostrą chorobę zakaźną układu oddechowego, dała do zrozumienia, jak bardzo system edukacji na każdym jego szczeblu nie jest przygotowany do właściwego wykorzystania mediów cyfrowych. Zakazy administracyjne, których celem było ograniczenie rozprzestrzeniania się wirusa, spowodowały między innymi zamknięcie przedszkoli, szkół podstawowych, ponadpodstawowych oraz szkół wyższych. Nagle okazało się, że funkcjonowanie edukacji musi być przeniesione do wirtualnego świata, w którym intensywnie wykorzystuje się konwergujące z Internetem: telewizje cyfrowe, aparaty cyfrowe, dyktafon cyfrowy, odtwarzacze MP3 i MP4, kamery cyfrowe, telefony komórkowe (smartfony), komputery stacjonarne,

<sup>4</sup> B. Siemieniecki: *Komunikacja a społeczeństwo*, w: *Pedagogika medialna*, t. 1., red. B. Siemieniecki, Warszawa 2007, s. 37.

<sup>5</sup> G. Siemens: *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, „International Journal of Instructional Technology and Distance Learning” 2005, s. 3–10.

<sup>6</sup> S. Dawson, *A study of the relationship between student social networks and sense of community*, „Educational Technology & Society” 2008, 11 (3), s. 224–238.

laptopy, tablety, nawigacje GPS i konsole do gier wideo<sup>7</sup>. Jedyne świat *on-line* umożliwił nam kontynuację edukacji z domu, z miejsc objętych kwarantanną, chroniąc nas przed rozprzestrzenianiem się wirusa COVID-19. To właśnie z tej możliwości skorzystaliśmy, realizując „**proces przeniesienia edukacji do świata on-line**”.

Tak jak wielu nauczycieli, studentów, uczniów, rodziców, a nawet dzieci w wieku przedszkolnym, ja również jestem świadkiem i uczestnikiem „przeniesienia” działań edukacyjnych ze świata realnego, do świata *on-line*. Prezentowane w niniejszym rozdziale obserwacje są subiektywną oceną uczestnika zmian. Jestem świadomy, że są one mało obiektywne, mogą być jednak przedmiotem badań i dyskusji naukowych.

Jedną z konsekwencji przeniesienia nauczania do świata *on-line* były (oraz są nadal) powstające i rozwijające się internetowe grupy-społeczności o charakterze edukacyjnym. **Internetowe grupy edukacyjne** mogą mieć charakter formalny i nieformalny. Te mające charakter sformalizowany mogą być odwzorowaniem grup studenckich funkcjonujących w ramach nauczania tradycyjnego. Są lub mogą być kontrolowane, administrowane i organizowane przez nauczyciela-wykładowcę, przedstawicieli samorządu studenckiego lub innego organu umocowanego prawnie na uczelni. Z kolei grupy nieformalne funkcjonują poza strukturą uniwersytetu, są to internetowe grupy, które są tworzone i administrowane przez studentów, koleżanki i kolegów, znajomych. Nadal jednak ich celem jest efektywne studiowanie i funkcjonowanie w społeczności akademickiej.

Chciałbym zwrócić uwagę, że internetowe grupy edukacyjne formalne i nieformalne pomimo że funkcjonowały również przed ogłoszeniem pandemii, to było ich najprawdopodobniej mniej, tym samym przepływ informacji mógł być również mniej intensywny.

Obligatoryjność prowadzenia kształcenia w świecie *on-line* zmusiła społeczność akademicką nauczycieli do tworzenia zdalnego nauczania, opartego na podobnym do tradycyjnego systemie studiowania w grupach studenckich. Taką możliwość dają media społecznościowe, których funkcjonowanie oparte jest funkcjonowaniu grupy, gdzie członkowie są w pewnej relacji, w przypadku grupy studenckiej jest to relacja akademicka.

Czym zatem są **media społecznościowe**? Według Bryer and Zavatarro

media społecznościowe to technologie, które ułatwiają interakcje społeczne, umożliwiają współpracę oraz umożliwiają dyskusję wśród zainteresowanych podmiotów. Technologie te obejmują blogi, wiki, media (audio, foto, video, tekst), platformy udostępniania narzędzi (m.in. Facebook) tworzenie sieci, i wirtualne światy<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Zob.: T. Huk, *Uczniowskie korzyści z funkcjonowania w rzeczywistości szkolnego pogranicza między światami mediów on-line i off-line*, Kraków 2019, s. 22–25.

<sup>8</sup> T. A. Bryer, S. Zavattaro, *Social media and public administration: Theoretical dimensions and introduction to symposium*, „Administrative Theory & Praxis” 2011, 33 (3), s. 327.

Podobnie zdaniem Freemana i innych media społecznościowe (ang. *social media technologies*) to technologie oparte na komunikacji internetowej, mające duże zastosowanie w społeczeństwie. Media te obejmują sieci społecznościowe i wirtualne światy, takie jak *second life*, *crowdsourcing* (czyli rozproszony model rozwiązywania problemów przez internautów), tożsamość internetowa<sup>9</sup>. Zdaniem W. Gogołka grupy społecznościowe w

sposób zauważalny modyfikują kulturę użytkowników Sieci, a w szczególności codzienne życie ludzi młodych. Większość z nich traktuje Sieć jako formę relacji ze swoimi rówieśnikami, która spełnia się w kontekście edukacji, wspólnych zainteresowań, organizacji religijnych i innych rodzajów aktywności<sup>10</sup>.

Media społecznościowe odnoszą się do procesów umożliwiających przetwarzanie informacji, komunikowanie się. A zatem media te kierują komunikacją społeczną opartą na zasadzie popularności i łączeniu się osób należących do tychże mediów<sup>11</sup>.

## Badania naukowe

Prowadzone badania naukowe w zakresie wykorzystania mediów społecznościowych w procesie dydaktycznym potwierdzają ich użyteczność i funkcjonalność. B. Chen, T. Bryer sformułowały następujące wnioski:

- należy używać mediów społecznościowych jako narzędzi ułatwiających nieformalnych rozmów i współpracę z jasnych celów instruktażowych;
- powinniśmy zrozumieć, że przedmiotem działalności społecznej w mediach jest kształtowanie określonych kompetencji, a nie instytucjonalne wymagania nauczycieli;
- media społecznościowe umożliwiają realizację procesu oceniania kształtującego;
- media społecznościowe umożliwią kontynuację procesu dydaktycznego realizowanego w sposób tradycyjny;
- należy kształcić studentów w zakresie bezpieczeństwa i prywatności wykorzystywania mediów społecznościowych oraz zamieszczanych w nich danych osobowych<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> A. Freeman, S. Adams Becker, M. Cummins et al., *NMC/CoSN Horizon Report: 2017 K–12 Edition. The New Media Consortium*, Austin (TX) 2017.

<sup>10</sup> W. Gogołek: *Komunikacja sieciowa. Uwarunkowania, kategorie i paradoksy*, Warszawa 2010, s. 34.

<sup>11</sup> J. van Dijck, P. Thomas, *Understanding Social Media Logic*, „Media and Communication” 2013, 1, Issue 1, s. 2–14, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2309065>. (data dost. 25.04.2020).

<sup>12</sup> B. Chen, T. Bryer, *Investigating Instructional Strategies for Using Social Media in Formal and Informal Learning*, „International Review of Research in Open and Distance Learning” 2012/13, nr 1, s. 87–104.

Pozytywne aspekty wykorzystania mediów społecznościowych w edukacji potwierdzają również prowadzone na niewielkich próbach badania analizujące kształcenie lekarzy. Wskazują one, że wykorzystanie mediów społecznościowych wiąże się z poprawą wiedzy sprawdzaną na egzaminach, zwiększeniem poziomu empatii, kształtowanymi postawami, refleksją. W wyniku badań stwierdzono, że media te zwiększają zaangażowanie studentów, umożliwią przekazanie informacji zwrotnej dotyczącej kształcenia. Natomiast wśród problemów wymieniono te dotyczące zmiennego udziału studentów (brak systematyczności), obawy przed niewystarczającą ochroną własnej prywatności<sup>13</sup>.

Obecnie najpopularniejszym portalem społecznościowym jest **Facebook**, co powoduje, że jest on częstym przedmiotem badań i dyskusji naukowych<sup>14</sup>. Współczesne media społecznościowe, takie jak Facebook, zrewolucjonizowały proces komunikacji między ludźmi. Popularność Facebooka (FB) sprawia, że osoby nielogujące się na portalu społecznościowym nie mają dostępu do najnowszych informacji<sup>15</sup> — o czym krótko wspomnę w dalszej części rozdziału.

Facebook to najpopularniejszy portal społecznościowy, który łączy ludzi żyjących na całym globie. Wystarczy ukończony 13 rok życia, aby w pełni uczestniczyć w budowaniu wirtualnych relacji oraz umacnianiu tych, które już funkcjonują w życiu realnym. Facebook to medium, które łączy i podtrzymuje więzi ludzkie nie tylko te rodzinne, koleżeńskie czy zawodowe, ale również te związane z edukacją formalną i nieformalną. Popularność, prostota, intuicyjność, szybkość działania oraz duży zasięg oddziaływania sprawiają, że medium to wykorzystywane jest na różnych poziomach nauczania, również, a może głównie, na poziomie akademickim. Ktoś zapyta czy można funkcjonować bez Facebooka? Na to pytanie starali się odpowiedzieć studenci psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, podejmując próbę funkcjonowania bez tego medium. Niestety próba zakończyła się fiaskiem. Od tego czasu wiele razy słyszałem na uniwersyteckich korytarzach, że studiowanie bez istnienia na Facebooku jest bardzo trudne, a nawet nie możliwe. Osoba posiadająca profil na Facebooku jest niczym **węzeł w pajęczej sieci**, z którego wychodzą dziesiątki, setki, a nawet tysiące połączeń do innych węzłów. Sieć połączeń Facebooka jest kluczowym elementem umożliwiającym przekazanie informacji oraz jej odczytanie, np. o odwołanych lub przesuniętych zajęciach, o godzinach dziekańskich czy rektorskich. Facebook jest zatem przykładem medium społecznościowego urealnijającym założenia węzłów we wspomnianym wcześniej konektywizmie.

<sup>13</sup> C.C. Cheston, T. E. Flickinger, M. S. Chisolm, *Social media use in medical education: A systematic review. Academic Medicine*, „Journal of the Association of American Medical College” 2013/88 (6), s. 893–901.

<sup>14</sup> T. Huk, *Use of Facebook by Children Aged 10–12. Presence in Social Media Despite the Prohibition*, „The New Educational Review” 2016, t. 4, nr 46, s. 17–28.

<sup>15</sup> Idem, *Facebook in creating the image and social behavior among teenagers under 13 years of age*, w: S. Opić, M. Matijević (red.), *Researching Paradigms of Childhood and Education*, Zagrzeb 2015, s. 432–441.

Z czasem Facebook zaczął być również medium, którego funkcje wykorzystywano do prowadzenia zajęć akademickich w ramach e-learningu. Fundamentalnym elementem takiego nauczania jest posiadanie profilu na Facebooku, który daje możliwość tworzenia: grup, stron osobowych, organizacji, instytucji, wydarzeń, transmisji na żywo, filmów 360 oraz skorzystania z komunikatora Messenger. Facebook pozwala na zamieszczanie filmów, zdjęć, tekstu, muzyki, pozwala również na komentowanie zamieszczonych materiałów oraz wyrażanie swoich emocji tzw. emotikonami. Warto tu wspomnieć, że od czasu ogłoszenia na świecie pandemii wirusa COVID-19 Facebook wprowadził nową emotikonę nazywaną „trzymaj się”. Wizerunek tej emotikony to uśmiechnięta buźka trzymająca serce. Poza tą emotikoną Facebook dysponuje innymi: „Lubię to”, „Super”, „Ha ha”, „Wow”, „Przykro mi”, „Wrr”.

## Funkcjonalność w kontekście dydaktycznym

Przejdźmy jednak do analizy funkcjonalności Facebooka w kontekście edukacji akademickiej. Cechą charakterystyczną **stron na Facebooku** jest ich publiczność. A zatem zakładane są one przede wszystkim przez jednostki badawczo-dydaktyczne szkół wyższych, takie jak instytuty, wydziały, uczelnie, centra badawcze, ale i samorządy studenckie oraz koła naukowe. Najczęściej mają one umocowanie w strukturach uczelni, wyjątek stanowią strony osób, np. naukowców, którzy pragną przekazywać za pośrednictwem takiej strony informacje o swojej działalności naukowej. Celem stron tworzonych na Facebooku jest przede wszystkim przekazywanie aktualnych informacji oraz podtrzymywanie kontaktu z osobami, które taką stronę „obserwują”. Obserwowanie strony oznacza, otrzymywanie przez użytkowników, którzy polubili daną stronę, komunikatów o zamieszczanych na stronie aktywnościach. Strona na Facebooku jest niczym „tablica ogłoszeń”, na której zamieszczone mogą być informacje o prowadzonych badaniach naukowych, zajęciach dydaktycznych, komunikatach organizacyjnych.

Kolejną ciekawą formą wykorzystywaną w dydaktyce akademickiej mogą być **grupy**. Na Facebooku to zarezerwowana dla określonej społeczności przestrzeń, które mogą komunikować się w związku ze wspólnym udziałem w zajęciach. Przykładem mogą być tutaj funkcjonujące grupy seminaryjne, których działalność może być przeniesiona w przestrzeń wirtualną. W tym przypadku grupa ma charakter prywatny, co powoduje, że wszystkie filmy, zdjęcia, linki, komentarze widziane są jedynie przez osoby zaproszone do uczestnictwa w grupie. Funkcjonowanie grup seminaryjnych w przestrzeni Facebooka jest dużym ułatwieniem dla promotora. W przestrzeni takiej grupy mogą być prowadzone dyskusje oraz mogą być formułowane przez studentów oraz przez promotora pytania. Na raz postawione pytanie, nie trzeba wiele razy odpowiadać, jeśli studenci mają podobny problem do rozwiązania. A zatem jest dużą zaletą

udzielenie jednokrotnej odpowiedzi na to samo pytanie wszystkim studentom, a nie każdemu z osobna. Na forum grupy mogą być również prezentowane wyniki prac studentów. Prace te mogą być w formie obrazu i filmu.

W grupie Facebooka może być prowadzona tak zwana **transmisja na żywo** — czyli strumieniowe publikowanie wykładów, spotkań akademickich, dyskusji, wydarzeń. Transmisja na żywo może dotyczyć spotkania studentów siedzących przed monitorami komputera, a nawet monitorami smartfonów, z uznanym ekspertem, naukowcem. Transmisja na żywo może być prowadzona z placówki lub instytucji, do której studenci nie mogą wejść, np. z domu dziecka objętego kwarantanną.

Ciekawe miejsca, które chcemy pokazać studentom, mogą być również nagrywane w systemie **filmu 360**. System kamer rejestruje ujęcia 360 stopni, np. może to być ujęcie więziennej celi, którą studenci resocjalizacji mogą oglądać z różnych kątów, a następnie omawiać przedstawione pomieszczenie.

Pozostając przy medium, jakim jest film, warto wspomnieć, że Facebook umożliwia wirtualne **sesje wspólnego oglądania**. Polegają one na oglądaniu z osobami znajdującymi się w grupie ćwiczeniowej lub seminaryjnej w czasie rzeczywistym filmu dostępnego publicznie. Pomimo że wykładowca i studenci oglądają film w różnych miejscach, to oglądaj go wspólnie, mając możliwość wstawiania komentarzy pod filmem, wyrażając tym samym swoje opinie, emocje oraz nawiązując do określonych teorii i badań naukowych.

**Wydarzenie** na Facebooku jest jak plakat. Wydarzenie to funkcja, która umożliwia organizowanie spotkań ze studentami w świecie realnym. Tworzenie na Facebooku wydarzenia daje nauczycielowi akademickiemu możliwość poinformowania dużej grupy studentów, np. o spotkaniu z zaproszonym na uczelnię naukowcem oraz sprawdzenia, jakim zainteresowaniem cieszy się zorganizowane spotkanie oraz jaka liczba studentów chętnie weźmie udział w takim spotkaniu.

Istotnym elementem Facebooka jest **komunikator** Messenger umożliwiający wysyłanie zdjęć, wiadomości i filmów, tworzenie konwersacji grupowych. Messenger posiada funkcję czatu wideo, a zatem daje możliwość wideo kontaktu ze studentem w czasie rzeczywistym. Nauczyciel akademicki za pośrednictwem tego komunikatora w szybki i łatwy sposób może przeprowadzić ze studentem konwersację tekstową. Ponadto Messenger umożliwia realizację połączeń głosowych oraz wspomnianych już połączeń wideo. Ważną funkcją opisywanego komunikatora jest możliwość przesyłania plików, np. student podczas wideoseminarium może przesłać plik tekstowy, plik arkusza kalkulacyjnego z wynikami badań, plik w formie obrazu, filmu i dźwięku. Połączenie wideo również daje możliwość sprawdzenia wiedzy, a nawet umiejętności studenta.

## Podsumowanie

Podsumowując powyższe rozważania oraz wskazówki praktyczne, warto podkreślić, że realizacja zdalnego nauczania zależy nie tylko od jakości mediów jako narzędzi, ale również od nauczyciela akademickiego. Jaką rolę odgrywa nauczyciel akademicki w zdalnym nauczaniu? Na to pytanie odpowiada Stanisław Juszczyk, według którego,

nauczyciel powinien być przewodnikiem uczących się, powinien wskazywać jak z poszczególnych informacji należy konstruować wiedzę, jak w twórczy sposób odkrywać, a następnie rozwiązywać problemy, jak wspierać uczących się w ich pracy grupowej, jak myśleć o przedmiocie dyskusji, jak formułować pytania, w jaki sposób poszukiwać odpowiedzi; nauczyciel powinien radzić, jak formułować i analizować problem, jak doświadczać zdarzeń i wyzwań osadzonych w kontekście rzeczywistych, życiowych sytuacji, które są bardziej interesujące dla uczniów i przyczyniają się do satysfakcji z ich nauki<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> S. Juszczyk: *Nauczyciel we współczesnej kulturze medialnej*, „Chowanna” 2013, t. 2 (41), s. 22.

M. Strzelec  
WSKiP w Warszawie

J. J. Czarkowski  
WSKiP w Warszawie

## Cyfrowy narzędziownik

Istnieje wiele różnych narzędzi, które w sposób bezpośredni lub za pośrednictwem linków do innych stron i portali możemy wykorzystać i tą drogą uatrakcyjnić nasze zajęcia niezależnie, czy są one synchroniczne, czy asynchroniczne. Okoliczność, iż uczymy osoby dorosłe, nie zmienia faktu, że zabawa sprzyja poprawie klimatu nauki, zmniejszeniu napięcia oraz ułatwia zapamiętywanie i doskonalenie umiejętności w sposób pozbawiony niekoniciecznego stresu. Warto tu przywołać opinię wybitnego myśliciela Johana Huizinga:

z chwilą, gdy okazało się, iż nazwa *homo sapiens* nie tak dobrze jednak pasuje do naszego gatunku, jak to niegdyś przypuszczano, ponieważ w końcu wcale nie jesteśmy tak rozumni, jak skłonny w to był w naiwnym swoim optymizmie wierzyć wiek osiemnasty, umieszczono obok tego określenia naszego gatunku nazwę *homo faber* — człowiek twórczy. Nazwa ta wszelako jest mniej trafna od poprzedniej, gdyż *faber* jest także niejedno zwierzę. To, co odnosi się do twórczości, odnosi się także do zabawy: bardzo wiele zwierząt bawi się. Mimo to nazwa *homo ludens*, człowiek bawiący się, wydaje mi się ukazywać funkcję równie istotną, co działanie i zasługiwać na istnienie obok *homo faber*<sup>1</sup>.

### Narzędzia i programy

Poza przywołanym już pakietem OpenOffice warto wskazać również inne programy udostępniane nieodpłatnie, które mogą posłużyć do tworzenia elementów kursów. Do tworzenia i obróbki grafiki stosowany jest szeroko program GIMP. Jest to najbardziej popularne i rozbudowane, darmowe narzędzie do przetwarzania grafiki cyfrowej, które obsługuje wiele formatów plików. Zawiera wszystkie standardowe funkcje, w tym: narzędzia do edycji grafiki, warstwy, transformacje, animacje, funkcje retuszu, korekty, filtry z efektami specjalnymi.

---

<sup>1</sup> J. Huizinga, za: W. Przyłuski, *Homo sapiens, homo faber, homo ludens, czyli gry i zabawy w elektronicznych kursach*, Warszawa 2004, s. 4.

Posiada narzędzia potrzebne do obróbki różnorodnych zdjęć cyfrowych i zdaniem niektórych pod względem możliwości może on z powodzeniem konkurować z oprogramowaniem komercyjnym np. Adobe Photoshop. Charakterystyczną cechą programu GIMP jest to, że nie ma okna głównego z własnym pulpitem, a jedynie system luźnych okienek. Niekiedy może to sprawić trudność początkującym użytkownikom programu.

Ciekawą i wartościową aplikacją do tworzenia grafiki wektorowej, przypominającą komercyjne oprogramowanie Adobe Illustrator, jest program Inkscape. Program bazuje na stworzonym przez W3C formacie SVG opisującym statyczną i animowaną grafikę dwuwymiarową. Jest dopracowany i posiada wygodny interfejs. Zawiera wiele praktycznych narzędzi przydatnych do konstruowania dokumentów graficznych, w tym schematów, klipartów i przede wszystkim grafiki na platformy e-learningowe. Program oferuje możliwość pracy z krzywymi, obiektami, tekstem itp., przy wykorzystaniu grafiki rastrowej, gradientów, grupowania obiektów i obsługi kanału alfa do uzyskania przezroczystości. Niestety głównym mankamentem tego programu jest brak obsługi popularnego formatu CDR, choć lista obsługiwanych formatów graficznych jest większa. Więcej informacji <http://inkscape.org>.

Programem, który może służyć do tworzenia animacji trójwymiarowych i interaktywnych prezentacji, a nawet gier edukacyjnych, jest Blender. Jest on konkurencyjny w stosunku do pakietów komercyjnych. Dzięki tej aplikacji zabawa w 3D dostępna jest również dla osób dysponujących słabszym sprzętem. Program oferuje potężne możliwości, a jego zaletą jest uniwersalność. Program umożliwia obróbkę całych scen, a nawet tworzenie np. gier. Aplikacja jest kompletnym narzędziem pozwalającym tworzyć filmy telewizyjne, loga firm, interfejsy programów czy inne elementy animowane dla e-learningu. Dzięki dużej popularności programu w kraju, można znaleźć sporo materiałów na jego temat w języku polskim, co nie jest bez znaczenia. Wartościową cechą tego programu jest możliwość eksportowania własnych obiektów do innych programów 3D. Więcej informacji <http://www.blender.org>.

Stworzony przez Japończyka, Isao Maruoka, program graficzny Pixia jest bardzo użytecznym narzędziem obróbki grafiki rastrowej. Obecnie posiada on wielu wiernych zwolenników ceniących jego możliwości i tworzących w nim. Program umożliwia obróbkę grafiki za pośrednictwem wielu narzędzi edycyjnych m.in. konfigurowalnych pędzli, warstw i masek. Program pozwala uzyskiwać oryginalne efekty. Obsługuje większość popularnych formatów plików graficznych. Możliwości programu można rozszerzyć przy użyciu opcjonalnych wtyczek (tzw. *plug-ins*). Interfejs programu na pierwszy rzut oka może się wydawać nietypowy, ale szybko się można do niego przyzwyczaić. Rzesza zwolenników sprawia, że można odnaleźć wiele pomocnych plików i programów stworzonych dla niego lub za jego pomocą, co jeszcze poszerza jego możliwości<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> <http://www.dobreprogramy.pl/Pixia,Program,Windows,12145.html> [dostęp: 20.04.202].

Ciekawym i wartościowym programem jest Scribus, opracowany dla różnorodnych środowisk systemowych. Jest to doskonale narzędzie typu DTP służące do tworzenia publikacji graficznych np. gazetek elektronicznych lub profesjonalnych prezentacji. Program obsługuje dokumenty w formacie SVG, PostScript, EPS, PDF, TIFF, PNG, JPEG, wspiera standardy CMYK oraz współpracuje z czcionkami TrueType, Type 1 i OpenType. Scribus pozwala w prosty sposób importować sformatowany tekst napisany w OpenOffice.org. Zaletą jest możliwość zapisywania w formacie PDF.

Użytecznym programem w e-learningu jest 7-zip. Pozwala on na kompresowanie i dekompresowanie plików. Jego obsługa nie różni się od innych popularnych programów komercyjnych WinZip czy WinRar. Z perspektywy e-learningu ważną cechą programu jest możliwość tworzenia samorozpakowujących się archiwów.

Bardzo użytecznymi programami pomagającymi tworzyć elementy kursów są konwertery plików na PDF. Przykładem może być PDFCreator. Jest to program umożliwiający konwersję dokumentów z każdego programu mającego opcję wydruku do formatu PDF. Aplikacja jest łatwa w obsłudze, a cały proces konwersji odbywa się automatycznie, procedura sprowadza się do czynności analogicznych jak przy dokonywaniu wydruków. Dodatkowo w opcji drukarki trzeba wskazać PDFCreatora.

Darmowym oprogramowaniem, które może dobrze służyć do obróbki dźwięku, jest Audacity. Jest to darmowy i rozbudowany edytor dźwięku, stanowiący alternatywę dla aplikacji komercyjnych. Jest dostępny w wersjach na Mac OSX, Microsoft Windows, GNU/Linux, możliwe są także inne systemy operacyjne. Polecany początkującym użytkownikom do przerabiania gotowych plików, rejestracji własnych ścieżek dźwiękowych z mikrofonu lub innych źródeł podłączonych do komputera i przekształcanie ich do formatu mp3. Obsługiwane są formaty WAV, AIFF, MP3, Ogg Vorbis oraz Au i IRCAM (\*.SND). Program umożliwia również rejestrację wielu ścieżek dźwiękowych oraz eksportowanie ich do plików WAV, MP3 i AIFF. Audacity posiada dużą ilość efektów i funkcji, ale też można go polecić ze względu na dopracowany interfejs, który jest funkcjonalny zarówno dla profesjonalistów, jak i amatorów obróbki audio. Wykorzystywany do przygotowywania treści edukacyjnych w e-learningu.

Cenny w e-learningu jest bezpłatny program do tworzenia zrzutów ekranowych Gadwin PrintScreen. Jest on zbliżoną funkcjonalnie alternatywą dla polskiego programu MWSnap'a. Gadwin PrintScreen umożliwia użytkownikowi przechwytywanie obrazu, zarówno z całego pulpitu, jak i jedynie zawartości aktywnych okien, oraz sztywno zaznaczonego obszaru. Użyteczną funkcjonalnością programu jest możliwość automatycznego zapisywania wykonanych zrzutów do plików graficznych w wybranym formacie, określonym na konkretnym poziomie jakości (w przypadku plików JPG) lub (opcjonalnie) zdefiniowanych wymiarach. Wśród oferowanych przez program możliwości jest także automatyczne drukowanie, wysyłanie e-mailem i otwieranie przechwyconego obrazu w zewnętrznym programie graficznym. Gadwin PrintScreen jest domyślnie uruchamiany wraz ze startem systemu.

Oprogramowaniem przydatnym do przygotowywania animacji jest CamStudio. Jest to mały program nagrywający do pliku wideo czynności wykonywane przez użytkownika programu, a widoczne na ekranie komputerowym (na podstawie tego, co dzieje się na pulpicie użytkownika). Pozwala na przygotowanie krótkich filmów instruktażowych/przewodników. CamStudio nagrywa wybraną sekwencję lub cały ekran. Monitorowane jest wszystko, od ruchów kursorem po wpisywany tekst. CamStudio umożliwia zapisanie wybranej sekwencji obrazów lub całego ekranu. W ten sposób można stworzyć prezentacje. Aplikacja pozwala na nagrywanie do formatu AVI oraz Flash (SWF) — ten format jest szczególnie przydatny przy e-learningu. Program ten można pobrać pod adresem <http://www.camstudio.org>.

Jeżeli chodzi o przygotowanie nawet prostych filmów, to jeszcze do niedawna można było stwierdzić, że „Trudno jest znaleźć dobre darmowe propozycje oprogramowania do tworzenia filmów cyfrowych”<sup>3</sup>. Dlatego firma BlackMagic, która udostępniła w nieco okrojonej jednak darmowej wersji swoje oprogramowanie do edycji wideo, trafiła w zapotrzebowanie rynku. DaVinci Resolve nie jest jedynie prostym edytorem stworzonym przez garstkę entuzjastów. Jest to efektywne i efektowne narzędzie o dużych możliwościach nawet w swojej okrojonej i darmowej wersji. DaVinci Resolve w swojej już 15. odsłonie między innymi udostępnia narzędzia do montażu i zarządzania barwami. Bezproblemowo obsługuje rozdzielczości Ultra HD/4K. Umożliwia również zaawansowane zarządzanie biblioteką multimedialną oraz, co ważne dla niezbyt wprawnych i początkujących twórców, łatwe tworzenie kopii bezpieczeństwa.

Użytecznym rozwiązaniem są programy pozwalające na tworzenie edukacyjnych materiałów cyfrowych. Przykładem mogą być programy eXe lub HotPotatoes.

Program **eXe** pochodzi z Nowej Zelandii. Pozwala na tworzenie materiałów, które można wykorzystać bądź w trakcie zajęć synchronicznych, bądź — co może okazać się bardzo atrakcyjne i wygodne — umieścić je w sieci jako strony internetowe bez korzystania z platformy. Jak zauważa R. Lorens<sup>4</sup> zaletą jest, że eXe pozwala na tworzenie materiałów z wykorzystaniem ogólnie dostępnych zasobów internetowych i bez potrzeby znajomości języka HTML, co jest użyteczne dla wielu twórców kursów zdalnych. Można w nim przygotowywać materiały z elementami multimedialnymi, wykorzystując między innymi: obrazy, filmy, animacje czy też artykuły z Wikipedii. Gotowy projekt możemy wyeksportować jako stronę internetową. Ważną zaletą eXe jest to, że jest on dostosowany do różnych wersji systemów operacyjnych Windows, Linux oraz Mac Os X<sup>5</sup>.

**HotPotatoes** (pol. gorące ziemniaczki) to dość udane, chociaż proste w użyciu oprogramowanie uważane również (choćby niekiedy niesłusznie) za domowe. Program ten pozwala na tworzenie materiałów (pakietów)

<sup>3</sup> J. J. Czarkowski, *E-learning dla dorosłych*, s. 106.

<sup>4</sup> R. Lorens, *Nowe technologie w edukacji*, Warszawa–Bielsko-Biała 2011, s. 51.

<sup>5</sup> <https://exelearning.org/wiki> [dostęp: 21.04.2020].

dydaktycznych mających charakter interaktywny znakomicie nadających się do korepetycji wspomaganych komputerowo. Pozwala on tworzyć różnego rodzaju zadania w formie układanek, zadań z luką, krzyżówek lub zadania z krótkimi odpowiedziami. Zaletą pakietów jest również to, że wiele ich elementów ma charakter zabawy. Utworzone za pomocą HotPotatoes pakiety edukacyjne są obsługiwane za pomocą standardowych przeglądarek internetowych i w wysokim stopniu interaktywne. Warto również podkreślić, iż program HotPotatoes jest w pełni intuicyjny, a do korzystania z niego nie jest potrzebna znajomość języków programowania<sup>6</sup>.

## Portale, platformy, aplikacje internetowe

Organizując i przygotowując e-learning, warto zwrócić uwagę na rozmaite portale tworzone między innymi w ramach Wolnej Nauki i otwartych zasobów edukacyjnych, ale nie tylko. Termin **otwarte zasoby edukacyjne** powstał w roku 2002 na konferencji UNESCO. W trakcie, której uczestnicy wyrazili „życzenie stworzenia wspólnie uniwersalnych zasobów edukacyjnych dostępnych dla całej ludzkości i nadzieję, że to otwarte źródło w przyszłości zmobilizuje całą światową społeczność nauczycieli” [*Forum on the impact...*, 2002]<sup>7</sup> W roku 2007 na konferencji w Kapsztadzie powstała nieformalna koalicja organizacji tworzących treści OER. Jej formalnym i zewnętrznym wyrazem było wspólne podpisanie tzw. Deklaracji Kapsztadzkiej Edukacji Otwartej, która to doprecyzowała ten termin, a nawet rozszerzyła jego znaczenie. Szczególnie cennym elementem Otwartych Zasobów Edukacyjnych w perspektywie edukacji zdalnej prowadzonej w dystansie jest dostęp do źródłowych publikacji naukowych i możliwość korzystania z cyfrowych wersji czasopism, które udostępniają swoją treść na otwartych licencjach. Działania na rzecz wspierania tego rodzaju czasopism i wydawnictw są prowadzone m.in. przez organizacje i osoby, które podpisały zainicjowaną przez niemieckie Towarzystwo Maxa Plancka w 2003 roku Deklarację berlińską. Warto zauważyć, że również w Polsce są realizowane takie działania, które służą budowaniu i rozwijaniu Otwartych Zasobów Edukacyjnych, a od roku 2008 roku działa Koalicja Otwartej Edukacji zawiązana między innymi przez:

- Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich,
- ICM UW/CC-Polska,
- Fundację Nowoczesna Polska,
- Stowarzyszenie Wikimedia Polska.

Warto również zauważyć, że uczelnie uruchomiły wpisujące się w tę inicjatywę serwisy np. Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie utworzyła platformę Open AGH. Na stronach tych pracownicy, doktoranci oraz studenci AGH mogą dzielić się opracowanymi zasobami edukacyjnymi (<http://>

<sup>6</sup> <https://hotpot.uvic.ca> [dostęp: 21.04.2020].

<sup>7</sup> Za J. J. Czarkowski, *Korepetycje w cyfrowym świecie...*, s. 157–158.

open.agh.edu.pl). Ciekawe i ważne inicjatywy w zakresie Otwartych Zasobów Edukacyjnych podejmuje i prowadzi Fundacja Nowoczesna Polska, która jest między innymi sygnatariuszem Deklaracji kapsztadzkiej.

Bardzo ciekawy i wartościowy (również w perspektywie nowoczesności) jest **Polski MOOC, czyli Platworma Navoica**, nosząca imię legendarnej pierwszej studentki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Mooc to masowy otwarty kurs *on-line*, czyli akronim od ang. *massive open online course* — MOOC. W założeniu jest to kurs *on-line* otwarty dla nieograniczonej liczby uczestników, dostępny przez stronę internetową. Dzięki platformie Navoica istnieje możliwość uczestnictwa w kursach związanych z informatyką, ekonomią, a także z kursem Techniki Transmisji Sygnałów (TTS), związanym z elektroniką i telekomunikacją, a przygotowanym przez zespół z Politechniki Warszawskiej. Są więc na niej prezentowane zróżnicowane zagadnienia o różnym stopniu złożoności. Poza materiałami zwykle prezentowanymi podczas kursów e-learningowych, takich jak nagrania video, wykłady i zadania do rozwiązania, dostępne są także interaktywne fora, które umożliwiają stworzenie zwartej społeczności studentów, profesorów oraz asystentów. Zarówno materiały, jak i sama formuła kursów umożliwia poszerzenie wiedzy u szczególnie zainteresowanych uczestników korepetycji. Warto zauważyć, że masowe otwarte kursy *on-line* pojawiły się w 2012 roku i od razu zrewolucjonizowały podejście do nauczania na odległość. Współcześnie większość kursów dostępna jest w języku angielskim, choć istnieją także kursy w innych językach, jak np. po chińsku, hiszpańsku, francusku i oczywiście w języku polskim. Część kursów dostępna jest także z napisami polskimi oraz angielskimi. W prowadzenie MOOC zaangażowały się różne uczelnie wyższe. Navoica jest ważną inicjatywą przybliżającą polskim studentom możliwości, jakie niesie tak zwana edukacja nomadyczna.

Niektóre kursy Mooc, realizowane są w sposób całkowicie zdalny i niewymagające współpracy z innymi uczestnikami sieci lub nauczycielami, zaś inne wymagają współpracy z nauczycielem lub wykładowcami i innymi uczestnikami. Niektóre mają określone terminy, do innych uczestnik może przystąpić w dowolnym terminie. Wskazane w tabeli propozycje ze względu na atrakcyjne pomysły metodyczne i interesujące materiały oraz wysoki poziom merytoryczny mogą być znakomitym elementem wspierającym korepetycje, w szczególności realizowanych dla osób pragnących poszerzyć materiał w stosunku do programów szkolnych. Należy jednak pamiętać, że są to zazwyczaj propozycje na poziomie szkolnictwa wyższego, zakładające pewien poziom wstępnej wiedzy uczestników.

Wśród polskich propozycji warto wymienić w kolejności powstawania platformę Copernicus College<sup>8</sup> (<https://www.copernicuscollege.pl/>) oraz platformę Navoica — Polski MOOC<sup>9</sup> (<https://navoica.pl/>).

<sup>8</sup> <https://www.copernicuscollege.pl/> [dostęp: 20.04.2020].

<sup>9</sup> <https://navoica.pl/> [dostęp: 20.12.2020].

Tabela 1. Przykładowe platformy udostępniające masowe otwarte kursy *on-line* z uwzględnieniem prowadzących je lub współpracujących z nimi uczelni i innych instytucji naukowych

| Platforma          | Przykładowe instytucje udostępniające kursy na platformie  |
|--------------------|--|
| Academic Earth     | Uniwersytet Kalifornijski w Berkeley, Uniwersytet Kalifornijski w Los Angeles, Uniwersytet Michigan, Uniwersytet Oksfordzki  |
| Copernicus College | Fundacja Centrum Kopernika (w Krakowie), Uniwersytet Jagielloński  |
| edX                | Instytut Techniczny Massachusetts, Uniwersytet Harvarda, Uniwersytet Kalifornijski w Berkeley, Uniwersytet Kiotyjski, Australijski Uniwersytet Narodowy, Uniwersytet Queenslandu, Indyjski Instytut Techniczny w Bombaju |
| Navoica            | Politechnika Warszawska, Politechnika Łódzka, OPI PIB, Fundacja Młodej Nauki   |

Opracowanie własne.

Warto zauważyć, że coraz częściej pojawiają się materiały i kursy tego typu przygotowane dla mniej zaawansowanych odbiorców. Dotyczą one bardzo szerokiego spektrum treści.

Ciekawą inicjatywą, którą można wykorzystać przy projektowaniu lub prowadzeniu edukacji zdalnej jest **TED**, czyli Technology, Entertainment and Design (Technologia, rozrywka i design). **Jest to marka konferencji naukowych organizowanych corocznie przez amerykańską fundację non-profit Sapling Foundation**. Zadaniem konferencji jest popularyzacja „idei wartych propagowania”<sup>10</sup>. **Istnieją również konferencje TEDx**, które są niezależne od TED, jednak stosują format analogiczny. Mogą być organizowane przez różne podmioty, które otrzymały bezpłatną licencję od organizacji oraz będą respektować ściśle określone reguły. Między innymi:

- konferencje nie powinny przynosić zysków, a koszty mogą pokrywać opłaty za wstęp lub sponsorzy;
- prelegenci nie pobierają za wykład wynagrodzenia;
- prelegenci wyrażają zgodę na publikację nagrania na koncie TEDx na portalu YouTube, na takiej samej licencji jak prelekcje TED oraz na emisję na stronie TED.com, w tym na ewentualny montaż nagrania.

Mimo obowiązującego na konferencjach języka angielskiego materiały skierowane są do wszystkich, bo bardzo dużo wykładów i prezentacji zostało przetłumaczonych na język polski (są dodane napisy). W ramach TED realizowany jest od 2009 roku projekt Open Translation Project (OTP) dla osób, które nie znają angielskiego. Wolontariusze zrzeszeni w OTP zajmują się tworzeniem napisów w różnych językach do prelekcji TED wygłoszonych w języku angielskim, a także transkrypcją i tłumaczeniem na język angielski prelekcji tworzonych w innych językach. W ramach OTP działa również polska grupa językowa,

<sup>10</sup> TEDxKraków — About, tedxkrakow.com [dostęp: 13.02.2016]; [https://pl.wikipedia.org/wiki/TED\\_\(konferencja\)#cite\\_note-1-02-13](https://pl.wikipedia.org/wiki/TED_(konferencja)#cite_note-1-02-13) [dostęp: 16.03.2019].

która opublikowała już ponad 2600 tłumaczeń ([https://pl.wikipedia.org/wiki/TED\\_\(konferencja\)#cite\\_note-1\\_-02-13](https://pl.wikipedia.org/wiki/TED_(konferencja)#cite_note-1_-02-13) — dostęp: 16.3.2019, zob. też <https://www.ted.com/#/>). Materiały zgromadzone na tej platformie lub ich fragmenty mogą być znakomitym uzupełnieniem lub rozszerzeniem zajęć prowadzonych bezpośrednio. Linki można również dołączyć do materiałów online.

**Padlet** (WallWisher) to wirtualna tablica lub swoisty internetowy flipchart. Umiejętność gromadzenia, a potem przetwarzania, wykorzystania i zastosowania informacji w celu rozwiązania jakiegoś problemu jest kompetencją przydatną zarówno w szkole, jak i w dorosłym życiu. Jest również jedną z kluczowych kompetencji epoki cyfrowej. Padlet znakomicie można wykorzystywać w trakcie zajęć, używając monitora (najlepiej dotykowego) lub tabletu. Jest narzędziem, za pomocą którego możemy uporządkować informacje na określony temat lub je atrakcyjnie przedstawić. Może też być przestrzenią aktywności ucznia, pozwalając mu na twórcze działanie umożliwiające powtórzenie, systematyzację oraz prezentację zdobytej wiedzy. Aplikacja jest w języku polskim.

Padlet to rodzaj wirtualnej „ściany”, na której można zawieszać adresy stron internetowych, obrazki, zdjęcia, napisy oraz informacje.

Narzędzie to może być wykorzystane jako:

- tablica z wiadomościami;
- tablica z materiałami i linkami do wartościowych zasobów w Internecie;
- miejsce informacji zwrotnej dla ucznia;
- miejsce do składania życzeń.

Aplikacja wprawdzie umożliwia tworzenie tablicy bez rejestracji, jednak wiele funkcji wymaga statusu zarejestrowanego i zalogowanego użytkownika. Dlatego najlepiej jest rozpocząć pracę od rejestracji. Aplikacja daje możliwość rejestracji przez Google lub Facebooka, jest to wprawdzie bardzo wygodne, jednak trzeba mieć na względzie, iż udostępniamy w sieci więcej danych, niż wymaga tego dana aplikacja.

**Canva** to aplikacja internetowa do tworzenia i edycji grafiki. Jej wielką zaletą jest to, że umożliwia w intuicyjny sposób udostępnienie informacji, którą chcemy przekazać, w sposób przyjazny i atrakcyjny dla odbiorcy. Zawiera proste w obsłudze narzędzia, które pozwalają na samodzielną realizację, np. tablic poglądowych, a również zaproszeń, ogłoszeń akcji oraz umożliwia ich publikowanie w sieci oraz drukowanie.

Canva przyda się szczególnie tym użytkownikom, którzy potrzebują szybko wykonać jakąś grafikę na własne, prywatne lub zawodowe potrzeby. Dzięki niej szybko można zaprojektować atrakcyjne ilustracje na bloga, na własną stronę w mediach lub materiał ilustracyjny na zajęcia z uczniem. Świetnie nadaje się do przygotowania plakatu naukowego lub planszy dydaktycznej. Może być również narzędziem, na którym nauczyciel współpracuje z uczniem lub zleca mu zadania np. wykonanie planszy edukacyjnej lub plakatu naukowego.

Dzięki Canvie można także przygotować:

- zaproszenie,
- ulotkę,

- wizytówkę,
- prezentację,
- plakat naukowy,
- okładkę na książkę,
- reklamę kursu na potrzeby Internetu (Facebook, strony Internetowe itd.).

Pierwszą rzeczą, której będziemy potrzebować, by zacząć projektować za pomocą Canva.com, jest nasze własne konto na tym portalu. Canva jest programem i portalem bezpłatnym, wymaga jednak od użytkowników rejestracji, by mogli przy projektowaniu korzystać z naszych własnych zdjęć oraz grafik. Na wirtualnym koncie można również zapisać wszystkie projekty, jakie wykonamy<sup>11</sup>.

## Inne kwestie

Trzeba uznać, iż koniec epoki kredy, a nawet sucho ścieralnej białej tablicy, jest coraz bliższy. Współcześni uczniowie należą do pokolenia, które na co dzień korzysta z technologii informacyjno-komunikacyjnych, w tym szczególnie tych mobilnych. W tej rzeczywistości urodzili się i w niej również dorastają, jest dla nich tak naturalna jak dla ich dziadków podwórko lub pokój zabaw itp. Wielu z nich stale nosi telefony, ma je również w trakcie korepetycji. Można to wykorzystywać praktycznie na każdego rodzaju korepetycjach. Niestety korepetytory zbytnie rzadko decydują się na takie rozwiązania. Kształcenie organizowane z wykorzystaniem cyfrowych multimedii umożliwia zaangażowanie wszystkich, a przynajmniej zróżnicowanych kanałów komunikacji, przez co oddziałuje na różne zmysły człowieka, niekiedy na wszystkie. Według badań J. Bednarka<sup>12</sup> proces nauczania jest bardziej efektywny między innymi dlatego, że:

- skuteczność nauczania wzrasta o 56%;
- zrozumienie tematu jest wyższe o 50–60%;
- tempo nauczania przyspiesza o 60%;
- oszczędność czasu sięga 38–70%;
- uczniowie przyswajają o 25–50% więcej wiedzy.

Dotyczy to w sposób oczywisty również nauczania zdalnego, które w relatywnie naturalny i prosty sposób może znakomicie kompilować i różnicować rozmaite narzędzia i środki dydaktyczne. Warto wskazać ważną grupę programów, które mogą wspierać i uatrakcyjnić nauczanie w trakcie korepetycji, są to **aplikacje do tworzenia gotowych pakietów edukacyjnych**. Wśród nich można wymienić eXe czy HotPotatoes. Prezentowane programy są oparte na licencji *open source*, a ich zaletą jest to, że nie wymagają od użytkowników znajomości języków programowania, by można z nich efektywnie korzystać wystarczy znajomość prostych edytorów tekstu.

**Nie powinniśmy obawiać się cyfrowych multimedii**, pozwolą nam bowiem na realizowanie wielu treści w znacząco krótszym czasie, a co ważne,

<sup>11</sup> <https://www.canva.com> [dostęp: 20.04.2012].

<sup>12</sup> J. Bednarek, *Multimedia w kształceniu*, Warszawa 2006, s. 99.

z lepszym efektem — między innymi wiedza będzie trwalsza. Można prowadzić ciekawe zajęcia, ponieważ:

- zainteresuje się ich tematem studentów;
- wzmocni się ich motywację;
- zróżnicuje zadania i aktywności — co przeciwdziała nudzie i rutynie;
- zadania do samodzielnej realizacji staną się bardziej interesujące.

Doświadczenie i rozsądek pozwolą nam postawić studentów w roli ekspertów od poruszania się po cyfrowym świecie, zbuduje to ich poczucie własnej wartości i poprawi, a jednocześnie urealni, samoocenę. Studenci lubią takie sytuacje, chociaż trzeba zauważyć, że nie wszyscy. Opór mają zwłaszcza ci, dla których świat wirtualny z różnych przyczyn jest trudny do zrozumienia, lub nie w pełni go poznali. Jednak dla większości studentów narzędzia cyfrowe są użytecznym środkiem dydaktycznym, który wykorzystany w trakcie korepetycji, prowadzi nie tylko do atrakcyjności, ale również efektywności procesu uczenia się—nauczania.

## Tablet i telefon w kształceniu zdalnym

### Wprowadzenie

Właśnie włączono tryb awaryjny dla naszego życia społeczno-ekonomicznego. Czas pandemii wymusił zmiany nie tylko w funkcjonowaniu gospodarki, w szkołach, ale też w formalnej, nieformalnej i pozaformalnej edukacji dorosłych. Do tego nastąpiło przyspieszenie w zmianach naszych nawyków i sposobach funkcjonowania. To co do tej pory było rozważane jedynie jako potencjalna możliwość, innowacyjne podejście, eksperyment w nieokreślonej bliżej przyszłości, nagle, z dnia na dzień, stało się faktem i koniecznością. Zaczęto odkrywać i poznawać nowe funkcje technologii. Przeszono zadawać pytanie, czy z niej korzystać, ale jak to robić w zdalnym nauczaniu. Praca w szkołach, na uczelniach, w biurach, w dużych i małych korporacjach została przeniesiona do świata cyberprzestrzeni. Pojawiły się nowe wyzwania i pilne zadania. Jak zorganizować na nowo proces edukacji akademickiej? Jak zaprojektować zajęcia w sieci? Rozpoczęła się dyskusja na temat tego, jak może i powinna zmienić się edukacja? Jak odpowiedzieć na pojawiające się problemy?<sup>1</sup>. Paradoksalnie sytuacja ta mogła zaskoczyć bardziej kadrę akademicką niż studentów, bardziej nauczycieli niż samych uczniów. W jednej chwili spotkały się w nowej cyfrowej rzeczywistości dwa pokolenia: cyfrowi tubylcy z cyfrowymi imigrantami<sup>2</sup>. W nowej edukacyjnej rzeczywistości spotkało się pokolenie preferujące cierpliwość, systematyczność i oczekiwanie skumulowanych, odroczonej rezultatów z pokoleniem preferującym akcydentalne, krótkotrwałe uczenie się, eksperymentowanie, wielozadaniowość i oczekujące natychmiastowych efektów. Pokolenie, które swoje nawyki

---

<sup>1</sup> W mediach znalazło się wiele artykułów i dyskusji wokół nowej formy kształcenia, m.in. prof. Aleksander Nalaskowski w wywiadzie z red. Dorotą Kanią w Telewizji Republika przedstawił skutki koronawirusa w edukacji, [https://youtu.be/uM\\_fXCFc5KU](https://youtu.be/uM_fXCFc5KU) [dostęp: 15.04.2020]. W odpowiedzi na sytuację w czasach epidemii pojawiła się monografia pod red. prof. Pyżalskiego, *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*, Warszawa 2020.

<sup>2</sup> M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, w: *On the Horizon*, NCB University Press 2001, t. 9, nr 5.

ukszałtowało przez kontakt z mobilną technologią, potrafiące wyobrazić sobie i rozumieć wirtualną powierzchnię widzianą przez okienko przesuwanego nad nią ekranu, gdy zaś pokolenie znające świat bez Internetu wykorzystuje podstawowe, standardowe funkcje posiadanych urządzeń mobilnych, traktując nowe technologie nieufnie<sup>3</sup>.

## Wyzwania przed dydaktyką akademicką

W jednym momencie pożegnaliśmy stare modele dydaktyczne i powitaliśmy dydaktykę, która wykorzystuje potencjał pokolenia sieci swobodnie korzystającego z cyfrowej technologii. To pokolenie sieci pomaga nam w **reinterpretacji i rekonstrukcji świata edukacji oraz transformacji nieefektywnego sposobu funkcjonowania w kierunku edukacji nowego wymiaru**. Siła transformacji uczenia się i nauczania znalazła się w rękach tych, którzy rozumieją funkcję nowych narzędzi cyfrowych. Żegnamy się z *N-fobią* — irracjonalnym, chorobliwym lękiem przed młodymi ludźmi, pojawiający się najczęściej w związku z korzystaniem przez nich z Internetu. Strachem przed tym, czego nie znamy, efektem pogłębiającej się przepaści pokoleniowej<sup>4</sup>. Szukamy bowiem funkcji dla mobilnej technologii. Jednak, aby edukacja pełniła swoją istotną rolę w osobistym rozwoju, nie wystarczy telefon i tablet, ale potrzeba do tego jeszcze świadomości własnego potencjału. Praca zdalna wymaga też charakteru, odpowiednich nawyków, postawy opartej na poczuciu własnej wartości. Niezbędne stają się wiara w siebie, swoje możliwości, proaktywna postawa — podejmowanie kolejnych zadań i wyzwań, wewnętrzna dyscyplina rozumiana jako poczucie spójności działań i myśli, a także pozytywne myślenie — dostrzeganie szans, kreatywność, umiejętność skutecznej komunikacji oraz poczucia obfitości zarówno w swoje sferze duchowej, emocjonalnej, jak i materialnej, które pozwolą pracować nad własnym rozwojem. Znaczenie charakteru i nawyków pokolenia sieci w kształceniu omówię w dalszej części tego rozdziału. Najpierw jednak skoncentruję się nad zjawiskiem, które można było dostrzec w ostatnich latach.

Technologia zmieniła bardzo wiele w naszym codziennym życiu, ale najmniej w tradycyjnym kształceniu. Powoli ulega zmianie sama funkcja szeroko rozumianej edukacji, inna staje się też rola pracownika akademickiego, bardziej różnorodna jest forma przekazu edukacyjnego. Edukacja zdalna odwołuje się do interaktywnych modeli, do odkrywania, a nie nauczania. Wzywa do wspólnej nauki — uczenia się od siebie nawzajem i do zanegowania koncepcji „jednego rozmiaru dla wszystkich”. To próba stworzenia „indywidualnego dopasowania rozmiaru”. Niebezpieczeństwem jest **ograniczenie się do wprowadzenia technologii w ramy przestarzałego systemu kształcenia, który wciąż opierając się**

<sup>3</sup> L. Hojnacki, *Pokolenie m-learningu — nowe wyzwanie dla szkoły*, „E-mentor” 2006, nr 1 (13), s. 23–27.

<sup>4</sup> D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość: jak pokolenie sieci zmienia świat*, tłum. P. Cypryański, Warszawa 2010, s. 500–501.

**bardziej na przekazywaniu informacji, uniemożliwi wykorzystanie całego potencjału edukacyjnego, zarówno technologii, jak i pokolenia korzystającego z niego w naturalny sposób.** Dziś prawdziwe wyzwania to nadać funkcję edukacyjną technologii mobilnej. Dziś smartfon i coraz częściej tablet stają się naszymi podstawowymi narzędziami. Dzięki nim mamy dostęp do zasobów, narzędzi i kontaktów w zasięgu jednego kliknięcia. Czy wykorzystujemy te możliwości? Sytuacja zmusza wielu do zmiany i w przyspieszonej formie do uczenia się nowych technologii oraz wykorzystywania ich w codziennej pracy naukowo-dydaktycznej. Nowa sytuacja wyraża się w dwóch obszarach naszego funkcjonowania:

1. Odkrywanie nowych sposobów komunikowania się w pracy (dotyczy to nie tylko urzędników, którzy raptem musieli zacząć pracować z domu, ale też biznesmenów, nauczycieli, ale także studentów.
2. Nauczenie się nowej formy pracy i umiejętności jej organizacji w warunkach domowych, które zamieniły się w małe wideostudia, z których kontaktujemy się z pracodawcą, klientami czy współpracownikami.

Ta nowa sytuacja stała się też pretekstem do zadawania pytań, czy potrafimy tak pracować, czy możemy naszą dotychczasową aktywność w miejscach pracy realizować w formie zdalnej, często wyłącznie w tej formie. Jak to zmieni nas i charakter naszej pracy po zakończeniu pandemii i narodowej kwarantanny. Czy dotychczasowe modele pracy ulegną zmianie, bo być może przekonamy się, że nie musimy codziennie wstawać i tracić czasu na dojazd do pracy. Czy w ten sposób zorganizowana nauka może stać się bardziej efektywna, ale też uzasadniona ekonomicznie i również atrakcyjna?

Jak zmienia się warsztat pracy społeczności uczącej się, w jaki sposób komunikuje się z wykładowcami, kolegami? Czy w tych warunkach może odbywać się skuteczna współpraca? Z jakich narzędzi korzysta nasz student, jak organizuje czas pracy? Jak zmienia to jego osobisty stosunek do studiowania i zrozumienia jego istoty. Skala problemów i wyzwań jest duża. Sami wykładowcy narzekają na kondycję studentów związaną ze sposobem organizacji pracy, poziomem posiadanej wiedzy, umiejętnością samodzielnej pracy naukowej. Listę zarzutów otwierają u studentów:

- brak zaangażowania,
- postawy roszczeniowe,
- brak cierpliwości,
- niska etyka pracy,
- brak zainteresowań,
- kwestionowanie autorytetów,
- brak kultury uczenia się,
- brak kompetencji społecznych,
- deficyt uwagi,
- wszechobecna praktyka plagiatowania.

Sami studenci twierdzą, że to wynik systemu kształcenia, który charakteryzuje:

- archaiczny model edukacji,
- nadmiar informacji,
- łatwy i szybki dostęp do Internetu,
- dynamiczny rozwój technologii,
- niedostateczny stopień wykorzystania technologii cyfrowej w akademickiej dydaktyce.

Niektóre z zachowań przypisuje się generacji sieci. Tomasz Goban-Klas zauważa, że sceptyczne, a często nawet cyniczne postrzeganie pokolenia sieci to wyniki poglądów wielu naukowców, dziennikarzy i pedagogów. Najczęstsze zarzuty to:

- są głępsi niż poprzednie pokolenie w ich wieku;
- są uzależnionymi od Internetu ekranowcami, pozbawionymi umiejętności społecznych, i nie mają czasu na sport lub zdrowe życie;
- nie mają poczucia wstydu;
- ponieważ rodzice rozpieszczali ich, stracili orientację w świecie i obawiają się wyboru własnej drogi życiowej;
- kradną — naruszają prawa własności intelektualnej, ściągają muzykę, piosenki, wymieniają wszystko, co mogą w serwisach peer-to-peer z braku poszanowania dla praw autorskich;
- nękać internetowych użytkowników;
- są nadpobudliwi;
- nie mają etyki pracy, będą wkrótce pracownikami;
- jest to najnowszy przejaw narcystycznego „ja” pokolenia;
- mają wszystko gdzieś<sup>5</sup>.

Czy tak jest rzeczywiście? Czy nowe warunki pracy i uczenia się, wykorzystanie technologii mobilnych zmieniły w czasach edukacji COVID-19 zachowania społeczności uczącej się w domach? Czy nowe formy pracy utrwalają dotychczasowe postawy i jak są manifestowane w pracy studenta? W jaki sposób wpływają na to formy zajęć, wykorzystywane przez prowadzących narzędzia i formułowane zadania do pracy zdalnej?

Do tej pory dzień naszego studenta był podobny do tych, które znamy z naszej obserwacji i osobistej praktyki. To pokolenie, którego rytm pracy wyznacza kontakt z technologią. Pokolenie, które nie rozstaje się ze swoim telefonem. Najpierw zagląda do wiadomości na Facebooku, potem zamieszcza kilka komentarzy, przegląda Twittera i filmiki na Tik Toku. W drodze na uczelnię lajkuje, komentuje i udostępnia zabawne memy. Najpierw wykłady, potem ćwiczenia w małych grupach, laboratoria i konwersatoria. Do tego wizyta w bibliotece, czasami w uczelnianej czytelni. W tym czasie wykonuje swoim smartfonem wiele zdjęć, udostępnia je swoim znajomym, fotografuje notatki wraz ze screenami

---

<sup>5</sup> T. Goban-Klas, *Nowa edukacja medialna w społeczeństwa ryzyka i katastrof*, w: *Człowiek — Media — Edukacja*, J. Morbitzer (red.), Kraków 2010, s. 96.

prezentacji, które pojawiają się na zajęciach. Uzupełnia w cyfrowym kalendarzu terminy spotkań i zadań. Przegląda na stronach internetowych oferty wydawnictw. Korzysta z tutoriali eksperckich na kanałach You Tube, a po południu idzie na zajęcia sportowe do swojego klubu fitness. Oprócz przygotowań do zajęć spotyka się w akademiku z przyjaciółmi i ogląda ulubione seriale na platformie Netflix. Po południu wpada do studenckiej kawiarni, wypija americano i przegląda profile znajomych. Utrzymuje ciągły kontakt z kolegami na portalach społecznościowych, dyskutuje w zamkniętych grupach i na bieżąco komunikuje o tym, co dzieje się wśród znajomych. Co zmieniło się od czasu, kiedy pojawił się koronawirus i zamknięto uczelnie? Większość z dotychczasowych aktywności, która już wcześniej odbywała się w cyberprzestrzeni, została po prostu przeniesiona do sieci i usankcjonowana przez władze uczelni i w pełni promowana jako podstawowa forma komunikacji z wykładowcami.

Przyjrzyjmy się, jak może wyglądać dziś jeden dzień studenta, który kształcenie realizuje w formie zdalnej, siedząc przed swoim tabletem, trzymając w ręku telefon.

## Jeden dzień z życia studenta w dobie narodowej kwarantanny

Rozpoczynając swoją studencką aktywność, siada z iPadem w swoim fotelu i z kawą w ulubionym kubku. Przegląda maile w akademickiej sieci, wiadomości na Messengerze, odsłuchuje podcasty proponowane przez prowadzących zajęcia, przegląda najnowsze publikacje w iBooks Harvard University. Przegląda skierowany do niego kanał tematyczny na YouTube prowadzony przez eksperta z interesującej go dziedziny. Planuje dwa spotkania *on-line* na FaceTime i rozpoczyna pracę nad wspólnym dokumentem udostępnionym w chmurze przez kierownika jego projektu. Następnie dokumentuje pracę nad swoim projektem. Przygotowuje w tym celu fotorelację i krótki film instruktażowy w aplikacji Clips. Przesyła prowadzącemu materiał wideo z prośbą o uwagi i odbywa dziesięciominutowy czat na Skype. Następnie przegląda w aplikacji iBooks publikacje z dziedziny jego najnowszego projektu. Około południa uczestniczy w lekcji języka angielskiego przygotowanej przez lektorów Hansa Language Centre w Toronto i umieszczanych na kanale YouTube. Na koniec każdego zajęcia rozwiązuje krótki test utrwalający i sprawdzający wiedzę. Wspólnie z kolegami odbywa minikonferencję, na którą zaprosił jednego z wykładowców. Od kilku tygodni z grupą studentów przygotowuje publikację, która docelowo ma być podręcznikiem akademickim do ćwiczeń laboratoryjnych. W pracy studenci wykorzystują metodę Design Thinking. Obecnie są na etapie generowania pomysłów dotyczących koncepcji. Komentują to podczas spotkania na Hangouts. Publikacja będzie mieć format w pełni interaktywnych tutoriali, z wideowykładami, prezentacjami w 3D i galeriami zdjęć ilustrującymi eksperymenty, wyniki badań i procesy uczenia. Po południu przegląda w cyfrowej bibliotece materiały z filozofii przesłane przez prowadzącego zajęcia i przygotowuje pytania problemowe na spotkanie grupy seminaryjnej na Messengerze. Kilka razy dziennie przegląda zadania, które zostały zamieszczone

w aplikacji Zadane. Dodatkowo na platformie iTunes U odbywa kurs przygotowany dla jego roku z ekonomii społecznej. Zamieszcza swoje materiały i komentarze na forum dyskusyjnym, a na zakończenie przygotowuje esej. Dwutygodniowy kurs opracowany jest w modelu Challenge Based Learning. W tym celu przygotowuje trzyminutowe filmy na iMovie i wykorzystuje technologię *greenscreen*. Filmiki zamieszczone zostaną również w przygotowywanej cyfrowej publikacji. Projekt realizowany jest w aplikacji Pages, a następnie eksportowany do formatu EPUB. W tym czasie wysyła do jednego z ekspertów prośby o uwagi. Wieczorem otrzymuje od kolegi z roku projekt okładki ich nowej książki, która ukaże się w formie cyfrowej i będzie dostępna bezpłatnie w App Store. Na koniec ogląda godzinny wywiad Oprah Winfrey z amerykańskim pisarzem na platformie Apple TV. Zamawia książki z biblioteki uczelnianej i przygotowuje ankietę *on-line*, dzięki której zbierze informacje do swoich najnowszych badań. Pytania i hipotezy zamieszcza w aplikacji Notatki, które udostępnia kolegom i promotorowi swojej pracy licencjackiej. Kończy dzień zaprojektowaniem w cyfrowym kalendarzu kolejnych zadań na najbliższy tydzień i udostępnia go kolegom z roku. Od pewnego czasu regularnie uczestniczy w ćwiczeniach sportowych, które przygotowuje i udostępnia na specjalnym kanale You Tube swoim członków trener jego klubu fitness. W tym celu zainstalował na telefonie aplikację Fitness, która kontroluje jego aktywność i pomaga w planowaniu kaloryczności posiłków. Codziennie odkrywa nowe funkcjonalności swojego iPada i iPhone'a, poznaje kolejne aplikacje i narzędzia do pracy zdalnej. Chętnie dzieli się swoimi uwagami z innymi i rekomenduje te, które skutecznie pomagają mu w codziennym funkcjonowaniu<sup>6</sup>.

Tak zorganizowana praca powinna spełnić cztery kryteria dydaktyki zdalnej edukacji, aby mogła być skuteczna i realna:

1. **Personalizacja** — stworzenie warunków umożliwiających pełny dostęp dla całej społeczności uczącej się, w tym osób z niepełnosprawnościami.
2. **Przejmowanie odpowiedzialności** — osoba ucząca się przejmuje odpowiedzialność za jakość efektów swojej pracy — eseje, multimedialne produkty, własny rozwój.
3. **Osiąganie biegłości i doskonałości** — możliwość dopasowania tempa, czasu i miejsca do własnych potrzeb, możliwości i osobistego potencjału w celu maksymalizacji efektów uczenia się.
4. **Budowanie relacji** — zmienia się rola wykładowcy i pojawia się jego nowa funkcja w procesie uczenia się jako mentora oraz osoby wspierającej indywidualny rozwój studenta, powstają różnorodne grupy uczącej się społeczności.

---

<sup>6</sup> W przedstawionym opisie jednego dnia swojej pracy student wykorzystuje bezpłatne aplikacje do pracy współdzielonej iWork (Pages, Keynote, Numbers, Notes). Do komunikacji wideo wykorzystuje FaceTime, która umożliwia prowadzenie wideospotkań równocześnie do 30 osób. Do tworzenia filmów wykorzystuje aplikację Clips i iMovie. Interaktywne książki publikuje w aplikacji iBooks. Do odsłuchiwania podcastów wykorzystuje aplikację Podcasty. Student korzysta z platformy do pracy zdalnej iTunesU, która pozwala na tworzenie i udostępnianie kursów. Szczegółowe omówienie narzędzi firmy Apple przedstawione zostało w niniejszej monografii w rozdziale *Z oferty potentatów*.

## Cechy pokolenia sieci a zdalna edukacja

A jak jest w rzeczywistości? Na pewno pracujemy w sieci dłużej niż wcześniej. Wideokonferencje, spotkania *on-line*, praca w chmurze stały się bardziej czasochłonne. Jak ciągły kontakt z technologią wpływa na stan psychiczny i fizyczna studenta realizującego swoje zadania w formie zdalnej? Czy tak zorganizowana aktywność jest atrakcyjniejsza od dotychczasowych form, a może bardziej męcząca niż realizowana na żywo? Jak bardzo różni się teraz jego praca od tej sprzed pandemii? Na ile ta sytuacja przygotowuje go do przyszłej pracy? Jak bardzo zmienia swoje nawyki? Co mu pomaga w prawidłowym funkcjonowaniu i regularnej realizacji zadań? Czy rzeczywiście pokolenie sieci jest takie, jak „krzychała” kilka lat temu okładka Newsweeka: „Wychowaliśmy pokolenie egoistów, hedonistów i gadżeciarzy”<sup>7</sup>.

W wyniku badań przeprowadzonych w ramach projektu socjologicznego „Digital Youth Research” przez kanadyjskiego badacza Internetu Dona Tapscotta zdefiniowano osiem cech pokolenia sieci. To efekt wpływu technologii i mediów, które kształtują postawy dzisiejszych studentów. Tapscott twierdzi, że to **niedoceniony potencjał i warto wykorzystać mocne strony kultury i wzorców zachowania pokolenia sieci w uczeniu i w pracy**<sup>8</sup>. Każda z tych cech omawiana jest szczegółowo w trzech kategoriach: genezy określonego zachowania, sposobu jego manifestowania i potencjału, jaki kryje w sobie dla codziennej aktywności:

1. **Wolność** — studenci spodziewają się możliwości wyboru, gdzie i kiedy będą pracować, do tego przyzwyczyli ich mobilna technologia.
2. **Dostosowanie do własnych potrzeb** — połowa młodego pokolenia twierdzi, że modyfikuje produkty, których używa, aby dać wyraz swojej osobowości, dopasowuje wygląd ekranów i treści portali do swoich potrzeb.
3. **Baczna obserwacja** — czytają blogi, fora internetowe i recenzje. Są sceptycznie nastawieni do recenzji zamieszczonych w Internecie, wolą poradzić się znajomych.
4. **Wiarygodność** — pokoleniu sieci znacznie łatwiej ustalić, czy to, co mówi prowadzący jest spójne. Informacje na ten temat znajdują w Internecie, opowiadając o wszystkim swoim znajomym na Facebooku, czytają blogi, fora internetowe i recenzje. Są sceptycznie nastawieni do oficjalnych recenzji w Internecie o lekarzach czy ulubionych restauracjach i klubach. Wolą poradzić się znajomych.
5. **Współpraca** — naturalna skłonność pokolenia sieci do współpracy rozciąga się na wszystkie sfery życia, w tym dzielenia się informacjami, komentarzami, opiniami.
6. **Rozrywka** — pokolenie sieci ceni sobie możliwość używania danego produktu w sposób wykraczający poza jego podstawowe funkcje, bawi się technologicznymi gadżetami podtrzymującymi zainteresowania i uczestniczy w formach gamifikacji swoich aktywności.

<sup>7</sup> „Newsweek” 2013, nr 22.

<sup>8</sup> D. Tapscott, dz. cyt., s. 140–175.

7. **Szybkie tempo** — przyzwyczaili się do szybkich odpowiedzi, dwadzieścia cztery godziny na dobę. Spodziewają się, że wszyscy z ich świata też będą szybko odpowiadać.
8. **Innowacyjność** — w miejscu pracy innowacyjność polega na odrzuceniu tradycyjnej hierarchii kontrolno-nakazowej oraz opracowaniu takich procesów pracy, które stymulują wspólne działania i kreatywność<sup>9</sup>.

Dla współczesnego pokolenia sieci film, wykład, blogi, portale społecznościowe dostępne nie tylko na tabletach, ale na smartfonach to nie jest nowa rzeczywistość. Studenci potrafią korzystać z technologii w sposób intuicyjny, pracując nad e-publikacjami, podcastami, filmami i krótkimi wideoclipami. W sytuacji, kiedy nie mamy możliwości tradycyjnych spotkań, uruchamiane są komunikatory na portalach społecznościowych czy udostępniane przez firmy z branży IT. Pytanie, czy rzeczywiście wszyscy i w jakim stopniu? Czego potrzeba, aby edukacja zdalna, nie tylko dorosłych, mogła być skuteczna i rozwijała poznawczo? Studenci wychowani na reklamach typu: „możesz mieć wszystko” i „zasługujesz na to” zaczęli oczekiwać natychmiastowych efektów. Stąd szybkość, niecierpliwość, rozszczeniowość i potrzeba ciągłego skupiania na sobie uwagi. Opisany powyżej jeden dzień funkcjonowania w czasie kwarantanny może być traktowany jako wizja pracy nie tylko studentów. Wizja ta nie ma szans na realizację bez określonych cech charakteru współczesnego pokolenia uczącej się społeczności. Wielu jednak traktuje tę aktywność jako naturalną, którą obserwuje u swoich studentów czy własnych dzieci. Psycholog Iwona Majewska Opiełka uważa, że to efekty pracy nad charakterem i jego kluczowymi cechami, a także wskazuje na silniejszą w społeczeństwie tendencję. W dzisiejszym świecie coraz mocniej doświadczamy kierowania się w życiu etyką osobowości. Ważniejszy staje się zewnętrzny wizerunek. Bardziej liczy się to, jak widzą nas inni, niż to, kim jesteśmy. Chodzi o szybki efekt, zrobienie dobrego wrażenia i natychmiastową reakcję na oczekiwania innych. Myślimy o tym, jak nas postrzegają, co o nas myślą i nieustannie się porównujemy. Chcemy pochwał, manipulujemy i liczymy na ciągłą uwagę innych. Ważne są lajki, podziw i bezwarunkowa akceptacja. Uczestniczymy w szkoleniach związanych z mową ciała, uczymy się, jak w trzy minuty zrobić wrażenie, jak dyscyplinować w klasie uczniów i sprawić, aby nas słuchali. Koncentrujemy się bardziej na społecznych oczekiwaniach niż odkrywaniu i realizacji własnych marzeń, wykorzystując siłę naszego ducha.

Osoby kierujące się etyką osobowości uzależniają swoje samopoczucie od tego, jak ktoś na nich spojrzy, co powie, jak zareaguje. Manifestowana pewność

---

<sup>9</sup> Najważniejsze dla zrozumienia zachowań dzisiejszego pokolenia sieci jest opracowany przez Dona Tapscotta w wyniku badań prowadzonych w USA i Kanadzie profil zachowań jako wynik kontaktu z technologią mobilną. W swojej książce *Cyfrowa dorosłość* prezentuje wyniki badań, które kosztowały 4 miliony dolarów i objęły niemal 10 tysięcy osób. Efektem było ok. 40 raportów. Badania przeprowadzone zostały na próbie 1750 młodych ludzi w wieku 13–20 lat z USA i Kanady. Przeprowadzono 9442 wywiady *on-line*.

siebie, zawyżona samoocena, rozbuchane ego to efekt koncentracji na osobowości. A to z kolei najczęściej właśnie wynik braku charakteru. Takie zachowania są złudne i nieskuteczne. W etyce osobowości ważna jest zmiana zewnętrznych zachowań, zmiana natychmiastowa. Ale czy jest ona trwała? Niestety, to zmiana pozorna. **Prawdziwa zmiana to wynik pracy nad zachowaniami wynikającymi z poczucia własnej wartości, samoświadomości, sumienia, ale też woli i siły naszego ducha**<sup>10</sup>. Zależy od wewnętrznego kompasu wyznawanych przez nas zasad i wartości. Celem osobistej pracy nad własnym rozwojem nie powinna być więc zmiana zewnętrznych zachowań, ale praca nad charakterem.

W przeciwieństwie do osobowości charakter jest trwały i niezależny od tego, jak postrzegają nas inni. Można go kształtować i ciągle doskonalić. To wynik znajomości siebie, tego kim jesteśmy, co jest dla nas ważne, do czego dążymy, na czym nam zależy, jakie są nasze wartości. Uczestniczymy w szkoleniach doskonalących nawyki skutecznego działania, rozwijamy talenty i pasje. Jesteśmy świadomi swojej siły, wewnętrznej motywacji, przekonań i osobistych wartości.

**Etyka charakteru** — solidna postawa oparta na wartościach i pryncypiach, uwzględniająca naturalne prawa siewu, troski o uprawę i zbioru, zaczynająca wszelką zmianę od siebie.

**Etyka osobowości** — pokazująca drogę na skróty, manipulowanie sobą i innymi, skoncentrowana na technikach i szybkim zysku, niedoceniająca roli spójności wewnętrznej i opartego na niej zaufania<sup>11</sup>.

W pracy z dorosłymi **nie chodzi o natychmiastowe zmiany zewnętrznych zachowań, ale formowanie człowieka świadomego swojej siły, swoich przekonań, marzeń, osobistych celów i potrzeby własnego rozwoju**. To wymaga czasu i jest dużo trudniejsze niż osiągnięcie natychmiastowych zmiany zachowań, które nam przeszkadzają w pracy na lekcjach. Ważne, aby zmiany te nie wynikały jedynie z zewnętrznych oczekiwań, ale z samomotywacji w stawianiu się osobą spójną wewnątrz, z poczuciem własnej wartości i obfitości, z pozytywnym myśleniem i proaktywnością — to cechy charakteru, które decydują o jakości naszego życia. Bez nich trwała zmiana nie jest możliwa.

W jaki sposób kształtować charakter? Zaczynamy na budowaniu **poczucia własnej wartości**. To kluczowa cech charakteru, która leży u podstaw oczekiwanych zmian zachowań. Jeżeli chcemy kształtować życzliwy stosunek do ludzi, aby postrzegali niepowodzenia jako możliwość i okazję do uczenia się, aby nie narzekali, nie krytykowali, to rozwijamy **pozytywne myślenie**. Dostrzeganie siły nieograniczonego potencjału, okazywanie szacunku innym, ale też traktowanie rzeczywistości jako możliwości i szansy na własny rozwój, to **poczucie obfitości** — kolejna istotna cech charakteru wymagająca naszej troski i koncentracji. Dyscyplinę, uczciwość, prawdomówność, przestrzeganie zasad i praw oraz dotrzymywanie obietnic, gwarantuje nam **spójność wewnętrzna**. Natomiast chcąc obserwować u naszych uczniów empatię, samodzielność, przedsiębiorczość,

<sup>10</sup> S. Covey, *7 nawyków skutecznego nastolatka*, Poznań 2002.

<sup>11</sup> I. Majewska-Opiełka, *Logodydaktyka. Droga rozwoju*, Sopot 2013, s. 70.

inicjatywność, zaangażowanie, wewnętrzną motywację, ale też kreatywność i innowacyjność kształtujemy w nich **proaktywność**.

Według koncepcji logodydaktyki te pięć cech tworzy warunki do kształtowania charakteru. To te cechy decydują, że edukacja zdalna może przynosić efekty. Nasi studenci stają się samodzielni, przedsiębiorczy, zaangażowani, wewnętrznym zmotywowani i wewnątrzsterowalni. Trudno wyobrazić sobie jeden dzień studenta, który podejmuje się kolejnych wyzwań, nie będąc zdyscyplinowanym i świadomym siły własnych wyborów, które są trwałym źródłem równowagi i harmonii pomiędzy umysłem, ciałem, duszą i emocjami. Takie myślenie pozwala rozwiązać kolejny problem odnoszący się do pracy zdalnej. Dom w czasach pandemii zaczął pełnić dodatkową funkcję — całodziennego miejsca pracy. Trudno jest wyróżnić przestrzeń do pracy i wypoczynku czy tradycyjnych domowych czynności. Jak zadbać o zachowanie równowagi i zapewnić komfort psychiczny i stworzyć miejsce do pracy zdalnej, gdy dom zamienia się cały czas w biuro? Dlatego tak ważna jest troska o holistyczne postrzeganie funkcjonowania w czasach „samoizolacji”. Dlatego też psychologowie wskazują nie tylko na dbanie o rozwój intelektualny, ale w równej mierze należy zatroszczyć się o rozwój fizyczny, emocjonalny i duchowy. To pozwala w czasach „samotności w sieci” zachować formę i uniknąć depresji, zwątpienia, utraty sensu własnej aktywności. Zaniechanie troski o jakikolwiek obszar funkcjonowania człowieka nie pozwala na świadomą, bezpieczną i skuteczną pracę zdalną. Tak więc dwie kategorie decydują o możliwości realizacji wizji jednego dnia pracy studenta mogącej stać się nowym formatem edukacji dorosłych:

- charakter rozumiany jak proaktywne, świadome, spójne wewnętrznie działania;
- równowaga między czterema obszarami funkcjonowania człowieka i nieustanna troska o ciało, intelekt, emocje oraz siłę ducha.

Jeżeli chcemy wykorzystać potencjał pokolenia sieci, którego zachowania i nawyki ukształtowała w dużym stopniu mobilna technologia czy też nieograniczony dostęp do zasobów sieci, to obowiązkowo powinniśmy poszukiwać nowych modeli akademickiej dydaktyki, dydaktyki dorosłych. Dziś ważnym zadaniem staje się, aby jedni i drudzy zaczęli ze sobą współpracować i nawzajem się rozumieli. Coś co dla jednych było czymś irytującym, niepotrzebnym, rozpraszającym uwagę i określane jako brak dobrego wychowania staje się oczywiste, jeżeli zrozumiemy, że kontakt z nową technologią rozwinął cechy, którego potencjał możemy wykorzystać. Zderzenie jego z potencjałem technologii tworzy nową jakość pracy i daje zupełnie nowe możliwości, zmieniając styl pracy, życia i społecznych zachowań.

## Podsumowanie

Dziś potrzebujemy mądrości jako wiedzy z namysłem etycznym. W obrębie społeczeństwa informacyjnego pojawia się inny sposób przygotowania człowieka do życia. **Toniemy w informacji, ale łakniemy mądrości.** Jak ten zalew

informacji dobrze wykorzystać? Wraz z nadejściem społeczeństwa informacyjnego pojawia się jeszcze jedno wyzwanie. Każda nowa technologii, aby została zaakceptowana potrzebuje swoistego ultrastyku, co pozwoli zrekompensować straty, jakie niesie za sobą nowe rozwiązanie technologii informacyjno-komunikacyjnej. Praca zdalna sprawiła, że ludzie zaczęli potrzebować kontaktu z innymi. Stąd w odpowiedzi pojawiły się wielkie centra handlowe, multikina, ogromne sale fitness czy kawiarnie z dostępem do sieci i prądu. O tym zjawisku i innych pisał John Naisbitt ponad 20 lat temu w swojej książce *Megatrendy. Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*<sup>12</sup>. Dziś trendy te nie brzmią już jak futurologiczna wizja świata, ale codzienność, z którą potrzebujemy się zmierzyć. **To nasze wartości i przekonania kierują pojedynczymi decyzjami i wyborami.** I to wybory pokolenia sieci zmieniają świat<sup>13</sup>.

Efekty tak rozumianej i zorganizowanej edukacji zapewniają przejście:

- od nauczania **jednokierunkowego** do **interaktywnego**;
- od modelu **przekazującego wiedzę** do wykreowania cyberprzestrzeni jako miejsca poszukiwania, przetwarzania i **odkrywania**;
- od nauki **indywidualnej** do **wspólnej, współzależnej, opartej na współpracy i relacjach**;
- od koncepcji **jednego rozmiaru dla wszystkich** do **indywidualnie dopasowanego rozmiaru**;
- od nauki w **tradycyjnej przestrzeni akademickiej** do edukacji **hybrydowej** integrującej przestrzeń wirtualną i społeczną;
- od modelu **klasycznej dydaktyki** do modelu **edutainment** wykorzystującego modele gier biznesowych, grywalizacji i pracy projektowej;
- od kształcenia w systemie **przedmiotowym** do kształcenia **interdyscyplinarnego** zanurzonego w rzeczywistym świecie.

Takie podejście doskonali umiejętność **samodzielnego** poszukiwania i przetwarzania informacji, rozwija **współpracę** i umiejętność **samoorganizacji, motywuje i angażuje** do pracy nad własnym rozwojem, buduje osobistą wiarygodność jako podstawę zaufania, kształci umiejętność **ciągłego uczenia się** i doskonalenia, definiowania i **rozwiązywania problemów** oraz **zarządzania projektami** i tworzenia kreatywnych rozwiązań. W ten sposób tworzymy system zdobywania wiedzy, który jest naturalnym procesem<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> J. Naisbitt, *Megatrendy. Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*, Poznań 1997.

<sup>13</sup> Pierwsze wydanie *Megatrendów* ukazało się w 1982 roku po 10 latach badań. Książka pozostawała na liście bestsellerów „New York Timesa” przez dwa lata, zajmując najczęściej pierwszą pozycję. W sumie została opublikowana w 57 krajach, sprzedając się w liczbie przekraczającej 14 milionów egzemplarzy.

<sup>14</sup> T. Peters, *Biznes od nowa*, Warszawa 2005, s. 277.



K. A. Wojcieszek  
WSKiP w Warszawie

## Konstruktywna rola wsparcia autorów w kształceniu na odległość — konsultacje i hospitacje

### Wstęp

Szybki rozwój technologii przetwarzania danych i sprawnej komunikacji na znaczne odległości spowodował naturalne zainteresowanie ich zastosowaniem w kształceniu. Od wielu lat każdy znaczący moment w rozwoju technologicznym (informatycznym) niemal natychmiast przekłada się na zastosowanie w kształceniu<sup>1</sup>. Prowadzi to do swego rodzaju rewolucji, zwłaszcza w kształceniu opartym na przekazie wiedzy i umiejętności. Nawet badacze coraz rzadziej zagląдают do realnych księgozbiorów, znajdując prawie wystarczające źródła w elektronicznych bazach danych, repozytoriach tekstów naukowych zamieszczanych w sieci<sup>2</sup>. Ponadto gwałtowny rozwój mediów „społecznościowych” i ich stosowanie przez niemal wszystkich przedstawicieli młodego pokolenia sprawia, że odwołanie się do mocy zdalnych form kształcenia staje się naturalne. Zazwyczaj funkcjonuje ono jako cenne uzupełnienie zwykłego kształcenia, gdyż większość wykładowców ceni sobie bezpośredni kontakt ze słuchaczami. Odpowiedzią na te potrzeby jest idea kształcenia komplementarnego<sup>3</sup>. Wydaje się bowiem, że kontakt bezpośredni nadal stanowi niezbywalny składnik kształcenia zmierzającego do ustanawiania relacji mistrz–uczeń<sup>4</sup>. Początkowe oczekiwanie, że zdalne kształcenie spowoduje masowy odwrót od tradycyjnych form nauczania sprawdziło się w niewielkim stopniu. Pomimo rosnącej oferty kształcenia na odległość jego rola nadal jawi się jako **uzupełnienie** kształcenia zwykłego lub obiecujące poszukiwanie nowych możliwości metodycznych. Co innego w sytuacji, którą wymusiła pandemia, gdy ogarnęła świat na przełomie 2019/2020. Władze wielu

---

<sup>1</sup> P. Brzózka, dz. cyt.

<sup>2</sup> Chociaż nie do końca ta metoda się sprawdza, czego mogliśmy doświadczyć podczas zamknięcia bibliotek w okresie pandemii COVID.

<sup>3</sup> J. J. Czarkowski, *E-learning dla dorosłych*, s. 225–227.

<sup>4</sup> K. Wojcieszek, *Św. Albert Wielki jako wzór nauczyciela filozofii*, „Przegląd Filozoficzny — Nowa Seria” 2016, R. 25, nr 2 (98), s. 47–49.

krajów zdecydowały o radykalnym ograniczeniu realnych kontaktów obywateli (tzw. *lockdown*), w tym o zawieszeniu tradycyjnego kształcenia i skierowaniu go na tory zdalne.

## Nowa sytuacja dydaktyczna w okresie pandemii

To posunięcie spowodowane koniecznością zagospodarowania aktywności studentów i wykładowców pozwalało mieć nadzieję na kontynuację kształcenia w nowej, zdalnej formie. W sytuacji pandemii wydaje się to bardzo konstruktywne. Oczywiście napotkało na liczne ograniczenia, z których najpoważniejszym był zróżnicowany poziom cyfryzacji w różnych grupach wiekowych i społecznych, i na różnych terytoriach. Wskazywano słusznie na potencjalne nierówności wynikające z różnego dostępu do sprzętu, infrastruktury i umiejętności partnerów kształcenia<sup>5</sup>. Przypomnijmy, że w chwili pisania tego tekstu nadal w Polsce przez kolejny miesiąc kształcenie na poziomie podstawowym, średnim i wyższym, będzie się odbywać jedynie na odległość.

Toczą się w związku z tym liczne dyskusje i badania na temat istoty kształcenia zdalnego, jego efektywności i specyfiki. W tym artykule skupię się raczej na kwestii udoskonalania kształcenia tego typu poprzez dwa specyficzne zabiegi — wstępną konsultację i hospitację.

Zatem okazją do obecnej refleksji badawczej stała się konieczność przedstawienia całości kształcenia studentów stacjonarnych penitencjarystyki w WSKiP na tory zdalne. Była to sugestia do podjęcia refleksji dotyczącej **metody obserwacji uczestniczącej**, gdyż chciałem i musiałem, podjąć działania, by zbudować całość propozycji dydaktycznej na podstawie kształcenie na odległość<sup>6</sup>. Oczywiście uczelnia, jak wiele innych, dysponowała dość dobrze przygotowaną infrastrukturą informatyczną w postaci sprawnej platformy e-learningowej. Część wykładowców (w tym ja i grono moich najbliższych współpracowników) już wcześniej, przed wybuchem epidemii, starała się uzupełniać tradycyjne kształcenie formami zdalnymi i od początku istnienia uczelni (2019) zamieszczała różnorodne materiały i zadania dla studentów na owej platformie, zazwyczaj ku obopólnej satysfakcji kształcących i kształconych. Działo się to w sytuacji, gdy ze względu na specyfikę uczelni (uczelnia mundurowa, studenci — kadeci skoszarowani w kampusie, ograniczona ilość wolnego czasu studentów, obowiązkowa obecność na wszystkich zajęciach) forma zdalna mogła być tylko uzupełnieniem tradycyjnego kształcenia. Aktywność wykładowców wymagała specjalnego zainteresowania. Nie wszystkie potencjalne kursy oferowały równie bogate propozycje pracy zdalnej. Tymczasem nagle okazało się, że wystąpiła konieczność całkowitego przestawienia się na odmienną formę — kształcenie

<sup>5</sup> W części polskich szkół na terenach o słabszej infrastrukturze zdecydowano się rozprzestrzeniać drukowane pakiety edukacyjne.

<sup>6</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2010, s. 318.

na odległość, nazywane e-learningiem. Oczywiście tym z wykładowców, którzy byli wcześniej zainteresowani tego rodzaju formami wsparcia studentów, było o wiele łatwiej dokonać takiego kroku. Po prostu systematycznie rozszerzali ofertę materiałów i zadań, zamieszczając prezentacje, teksty, wykłady i systemy zadań na wspólnej platformie. Inni musieli się dopiero do tego przyzwyczaić i opanować nowe umiejętności.

Jako dyrektor jednego z instytutów uczelni spostrzegłem konieczność zbudowania systemu motywacji i kontroli w tym zakresie. Jednocześnie ta sytuacja ukazała dwie nowe możliwości udzielania wsparcia wykładowcom — wstępną konsultację i hospitację zajęć. O ile praktyka kształcenia na odległość ludzi dorosłych (studentów) stała się obecnie normą dla, jak się wydaje, wszystkich uczelni wyższych w Polsce, o tyle zestaw zabiegów zmierzających do doskonalenia tego procesu wygląda już różnie.

Uznałem, że obecna sytuacja to wezwanie do wdrożenia pewnych posunięć wspomagających jakość kształcenia na kierunku penitencjarystyka poprzez doskonalenie materiałów i aktywności wykładowców w formule kształcenia na odległość.

Chcę zaznaczyć, że jestem zwolennikiem dużej autonomii wykładowcy w kształtowaniu swego warsztatu pracy (dobór treści i metod kształcenia). Jest to stara i szacowna tradycja powiązana z pojęciem wolności akademickich. Wykładowca, dysponując kartą przedmiotu (opisem) czy sylabussem, dalej pracuje już autonomicznie i twórczo. I w mojej opinii jest to prawidłowa sytuacja, choć wymagająca pewnego nadzoru (kontroli) *ex post*, ale oparta na słusznym zaufaniu do wykładowcy. To fundament kształcenia na poziomie wyższym. Ponieważ kontakt wewnątrz instytutu jest łatwy, a opinie studentów niemal stale dostępne (nie mówiąc już o praktykach znanych jako ewaluacja zajęć dydaktycznych), dość rzadko to zaufanie wobec wykładowców bywa wystawione na próbę. W zdecydowanej większości przypadków wykładowcy prowadzą zajęcia zgodnie z odpowiednimi standardami, chociaż różnią się nieco pod względem ich efektywności.

Aby jeszcze ulepszyć ten proces, każda z uczelni (WSKiP) także dysponuje systemem kontroli i ewaluacji jakości kształcenia (odpowiednia komisja, procedury, regulaminy). System ten przewiduje systematyczną hospitację zajęć przez dyrektora instytutu lub wyznaczone przez niego osoby. Hospitacja taka pozwala uniknąć gromadzenia się usterek kształcenia, które w przeciwnym razie mogłyby się gromadzić i ukazać dopiero na etapie badań ewaluacyjnych. Ponadto tradycyjna hospitacja może i powinna stanowić istotne wsparcie dla wykładowcy, pełniąc nie tyle rolę ściśle kontrolną, ale raczej wspierającą. W takim duchu powstała dobrze zaplanowana i rozbudowana procedura hospitowania, którą już w pierwszym semestrze działalności uczelni zaakceptowała (po pewnych zmianach) uczelniana Komisja ds. Jakości Kształcenia<sup>7</sup>. Utworzyłem tę pierwotną procedurę z zamiarem zdynamizowania kształcenia,

<sup>7</sup> Jest to obszerny dokument odwołujący się do wielu płaszczyzn oceny. Jego zawartość wydaje się dość typowa dla wielu uczelni w Polsce.

ulepszania dydaktyki, przekazywania wykładowcom informacji zwrotnej, co do ich sposobów kształcenia. Została zaplanowana jako działanie wspierające, niezależnie od ewaluacji prowadzonej metodami nauk społecznych (np. sondażu diagnostycznego czy wywiadów wśród studentów). Okazało się jednak, że zanim wdrożono procedurę w praktyce, całość kształcenia przeniosła się do sieci, stała się zdalna. Wydawałoby się, że to zachęca do porzucenia myśli o bezpośredniej obserwacji zajęć i formułowaniu rad czy zaleceń dla wykładowców do czasu przywrócenia tradycyjnych form kształcenia. Tymczasem autor, jako merytoryczny zwierzchnik dużej grupy wykładowców (dyrektor instytutu), postanowił wdrożyć nową formę hospitacji — zdalną. Skoro zajęcia są zdalne, to czy nie może być taką hospitacją?

Oczywiście wiele uczelni stosuje pracę zdalną typu *on-line*, gdy zajęcia odbywają się zdalnie, ale w czasie rzeczywistym (tzw. model synchroniczny). Taka sytuacja z natury rzeczy mogłaby pozwalać na tradycyjną hospitację jako obserwację zajęć. Po prostu hospitujący byłby jeszcze jednym uczestnikiem zajęć i dzielił się swoimi obserwacjami z prowadzącym, zaznaczając uwagi w arkuszu hospitacji. I prawdopodobnie wiele uczelni stosuje (?) taką formułę. Jednak w WSKiP uznano, że właściwą formą e-learningu będzie w tej sytuacji forma pracy asynchronicznej (w różnym czasie pracuje wykładowca i student, praca w znacznym stopniu elastyczna i zautomatyzowana). Zatem to, co mogłoby podlegać ocenie innej niż ewaluacja *ex post*, była analiza zamieszczanych na platformie artefaktów — prezentacji, tekstów, linków do źródeł, wykładów video i audio, zadań studenckich, forów dyskusyjnych, sprawdzianów czy prac wykonanych zdalnie. Odpowiada to metodzie badawczej znanej jako analiza dokumentów<sup>8</sup>. Od strony klasyfikacji działań badawczych zaś można uznać zastosowaną metodę za badania jakościowe<sup>9</sup>.

Platforma typu Moodle umożliwia bardzo wiele aktywności i w zależności od sprawności wykładowcy w posługiwaniu się nią, na jego propozycję zajęć może się składać wiele różnorodnych elementów. W zasadzie niekiedy taki zestaw w całości wyczerpuje znamiona pełnego kursu danego przedmiotu *on-line*. Taki też charakter miały materiały tworzone przez współpracowników autora i przez niego samego.

Co to oznacza? Oznacza stały dostęp do tych materiałów, ale jednocześnie oznacza konieczność zmiany formuły hospitacji. Nowoczesna hospitacja w szkole wyższej opiera się na obserwacji uczestniczącej i odnosi się do wielu elementów zajęć, które hospitujący może obserwować. Następnie ocenia je, sporządzając protokół lub notatkę, udostępnia ją (koniecznie!) hospitowanemu i uzyskuje jego opinię o wynikach hospitacji. Dzięki temu można potraktować hospitację jako element procesu kształcenia sprawności samych wykładowców (cenne informacje zwrotne, wsparcie ich rozwoju zawodowego).

<sup>8</sup> T. Pilch, T. Bauman, dz. cyt., s. 98–100; M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2010, s. 247–250.

<sup>9</sup> U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2012, s. 22.

W wypadku hospitacji zdalnej pewne aspekty oceny są niemożliwe lub bardzo utrudnione. W to miejsce pojawiają się inne, których w tradycyjnej procedurze nie ma. Na przykład hospitujący nie musi się umawiać na prowadzenie hospitacji, co powoduje, że oceniany sposób kształcenia jest w każdej chwili dostępny<sup>10</sup>. Dochodzi do tego możliwość analizy efektów zajęć w postaci treści i wyników prac studenckich (co w tradycyjnej hospitacji jest bardzo rzadkie, bo niemal niemożliwe inaczej niż *ex post*). Nie występuje zjawisko stresu wykładowcy czy swoiste wspomaganie wykładowcy przez studentów (spotyka się taki efekt, gdy grupa jest w dobrych relacjach z wykładowcą i „się stara”, co czasami zaburza obiektywizm oceny). **Zatem zdalna hospitacja jest czymś różnym od tradycyjnej**, pomimo faktu, że celem obu form jest doskonalenie procesu kształcenia. Oczywiście, gdy na materiał składają się takie elementy jak zarejestrowany wykład (audio lub video), to można stosować w pewnym stopniu elementy tradycyjnej hospitacji prowadzonej „na żywo”, ale z powodu braku efektu interakcji ze studentami nie można do końca stwierdzić, czy zastosowane sposoby prowadzenia zajęć odpowiadają założeniom systemu kształcenia. Jest to zatem nadal INNA formuła hospitacji niż zwyczajna. Mimo to może być i moim zdaniem, jest niezwykle przydatna jako narzędzie doskonalenia materiałów i sposobów kształcenia na odległość.

### Czy tylko hospitacja? A może wstępne współkształtowanie materiałów?

Jeszcze zanim materiał trafi na platformę do dyspozycji studentów, może być udoskonalony dzięki współpracy kilku osób. Tak się złożyło w obrębie przedmiotu, który bezpośrednio przygotowywałem — filozofii. W zabranii materiałów do wykładów i ćwiczeń oraz tzw. kliniki uczestniczyły w sumie 4 osoby z 2 instytutów. Było to podyktowane różnymi akcydentalnymi okolicznościami. Wedle karty przedmiotu (i jego nazwy) w rocznym kursie dla studentów I roku powinny się znaleźć elementy logiki, zaplanowane w bardzo skromnym zakresie, jedynie jako wstępne zapoznanie z podstawowymi zagadnieniami i narzędziami tej dziedziny wiedzy. Ze swej strony przygotowałem obszerny materiał w postaci prezentacji PP zbudowanej ze slajdów i komentarza video na ponad 2,5 godziny. Ten materiał był skierowany do najbardziej ambitnych studentów i traktowany wyłącznie jako uzupełnienie zasadniczego materiału, za który odpowiadał pracownik naukowy posiadający tytuł doktora. To na podstawie jego materiału i działania miał się toczyć główny proces kształcenia w zakresie logiki. Tenże autor przygotował wstępnie dość obszerną prezentację, pod względem technicznym bardzo nowoczesną i przesłał mi ją do wglądu. Uznałem, że jest i zbyt rozbudowana i zbyt dużo jest w niej elementów logiki formalnej, zatem zaproponowałem dość gruntowną zmianę struktury materiału. Miał się mianowicie rozpoczynać od przeglądu znanych, najbardziej typowych i prostych,

<sup>10</sup> Odpowiednio wcześniej ogłoszono wykładowcom, że będzie stosowana taka metoda oglądu materiałów.

błędów logicznych, a następnie przechodzić do uproszczonego rachunku zdań i wartości logicznych schematów zdaniowych (tautologii, praw logicznych). Niewielki fragment miał dotyczyć wnioskowań. W ten sposób objętość prezentacji bardzo zmalała, ale pojawiła się możliwość zaproponowania konkretnych zadań i ćwiczeń do wykonania przez studentów. Obaj uznaliśmy, że ta druga propozycja jest lepsza dydaktycznie, choć pierwsza była rzeczywiście na bardzo wysokim poziomie merytorycznym z punktu widzenia najnowszych odkryć logików<sup>11</sup>. I ta krótsza forma została zastosowana.

Zatem istnieje i potwierdza się możliwość „hospitacji uprzedzającej — konsultacji”, która wprowadza element pracy zespołowej i wzajemnego wsparcia. Uzyskane materiały wydają się wtedy lepsze niż samodzielnie przygotowane. Oczywiście to te samodzielne muszą stanowić punkt wyjścia do ewentualnych przeróbek czy uzupełnień. Warunkiem takiej współpracy jest duże wzajemne zaufanie członków takiego „zespołu ad hoc” i pełna dobrowolność.

### Właściwa hospitacja zdalna

Jeśli materiały już znalazły się na platformie, to możliwość, a nawet konieczność, hospitacji zdalnej jest oczywista<sup>12</sup>, zwłaszcza jeśli ich część przypomina formę zwykłe zajęcia (wykład audio lub video). Według tej zasady przystąpiłem do systematycznego przeglądu zamieszczanych materiałów, zwracając uwagę na wszystkie elementy, które mogły mieć znaczenie dydaktyczne. Oceniana była zwłaszcza struktura i kompletność materiału z punktu widzenia sylabusu. Tak jak prowadzący musi sobie przedstawić reakcje studentów na jego propozycje, tak i hospitujący musi zadawać sobie pytania o sprawność dydaktyczną zamieszczonego materiału. Ważną zaletą takiej hospitacji jest to, że nie dokonuje się ona w czasie rzeczywistym (zazwyczaj), więc jest możliwość spokojnej, wnikliwej analizy materiału, punkt po punkcie. Czasami taka procedura jest dość długa, gdyż trzeba się postawić w roli studenta i przejść wszystkie szczeble zajęć, łącznie z wysłuchaniem komentarzy audio/video do prezentacji, sprawdzeniem linków do źródeł zewnętrznych czy lekturą artykułów zamieszczonych jako źródło. Ponieważ jednak można ten proces zorganizować w sposób elastyczny, więc jest możliwy, choć pracochłonny.

Obecnie jestem w trakcie hospitacji wielu przedmiotów, ale na przykładzie jednego z nich możemy zapoznać się z przyjętym trybem pracy. Otóż rezultatem hospitacji staje się pisemny protokół z wyszczególnieniem zalet i wad materiału z punktu widzenia procesu dydaktycznego. W odróżnieniu od procedury przeprowadzanej w czasie rzeczywistym taki protokół jest mniej ustrukturuowany,

<sup>11</sup> J. Czarkowski słusznie zauważa, że autor kursu powinien dobrze poznać potrzeby i możliwości studium, zanim zaproponuje swój materiał [Czarkowski 2012, s. 118].

<sup>12</sup> „...osoba dokonująca ewaluacji na podstawie jawnych, precyzyjnie sformułowanych kryteriów, standardów i wartości nie ocenia osób, w szczególności uczestników, a analizuje sam proces kształcenia, przede wszystkim jego jakość” [tamże, s. 203].

bardziej subiektywny, ale pisemna forma pozwala wykładowcy odnieść się do wszystkich obserwacji hospitującego (odpowiedź hospitowanego również w formie pisemnej). Taki dialog umożliwia doskonalenie przyszłej pracy wykładowcy, gdyż zwraca mu uwagę na odbiór jego propozycji przez inną osobę. Jest bardzo trudno uzyskać to bez swoistej „superwizji” prowadzonej przez kogoś z zewnątrz. Według mnie takie postępowanie daje dobre rezultaty, aczkolwiek może też rodzić poczucie, wśród wykładowców, bycia nadmiernie kontrolowanym. Wydaje się jednak, że mimo tych realnych obaw nie sposób zrezygnować z tej formy podnoszenia jakości kształcenia.

Aby to zilustrować, spróbuję przytoczyć fragmenty dwu takich **autentycznych protokołów**, usuwając z nich te elementy, które mogłyby prowadzić do identyfikacji wykładowcy lub przedmiotu. Na początek przytoczę protokół powstały po hospitacji materiałów ocenionych nieco niżej (średnia 4,0–3,5 z oceny treści merytorycznej, 4,5 z oceny struktury i jej dopasowania do możliwości platformy). Oto materiał po niezbędnych zmianach „anonimizujących”.

.....

..... (data)

#### Protokół hospitacji materiału na platformie e-learningu.

Sporządził: ..... (dane hospitującego).

Przedmiot: ..... Część opracowana przez .....

Punkt wyjścia — karta przedmiotu.

Przedmiot ma za zadanie ..... (tutaj skrót z karty przedmiotu) .....

Obecny protokół obejmuje analizę materiału przygotowanego przez .....

Ja postanowiłem skupić się na następujących zagadnieniach:

(tutaj w punktach zakres merytoryczny materiału)

Podstawą materiału były następujące elementy:

- Prezentacja na temat ..... 27 slajdów (wykład).
- Opracowany materiał z zadaniem i do dyskusji na forum
- Prezentacja na temat ..... (ćwiczenia)
- Materiał z zadaniem do opracowania przez studentów (tezy z możliwością ustosunkowania się i wymagające uzasadnienia)
- Przytoczony w całości artykuł ..... zamieszczony w czasopiśmie z 2019 roku
- Opracowany zestaw prostych zadań na kanwie cytowanego artykułu

Uwagi po lekturze materiału:

- 1) Całość sprawia wrażenie zapożyczenia z licznych publikacji (może internetowych) poświęconych ogólnie zagadnieniu .....

często na poziomie jakby skierowanym do uczniów czy .....  
 ..... To powoduje znaczną odległość od zagadnień ściśle penitencjarnych. W całym materiale nie ma podanych źródeł, dlatego trudno do razu sprawdzić, czy materiał jest w pełni oryginalny. Ponieważ hospitujący zna dość dobrze omawiane zagadnienie, to jest zdania, że nie jest to materiał opracowany oryginalnie przez autora, ale w dużej mierze zapożyczony i przez to bardzo eklektyczny.

- 2) Jak zaznaczono w całym materiale brak jest odnośników do źródeł (poza cytowanym w całości artykułem z repozytorium, gdzie z natury rzeczy jest bibliografia).
- 3) Materiał do ćwiczeń zawiera zbiór wskazówek przypominających te kierowane do uczniów starszych klas szkoły podstawowej.
- 4) Przede wszystkim materiał zawiera bardzo mało bezpośrednich odniesień do zagadnień penitencjarnych (choć samo w sobie zagadnienie .....  
 ....., ale w materiale nie ma szczegółowych wskazań na ten temat, pozostawione jest to refleksji studentów).
- 5) Wśród 4 tez do opracowania po artykule o ..... tylko jedna ma bezpośrednie odniesienie do zakresu pracy w Służbie Więziennej.
- 6) Zaskakuje brak materiałów o charakterze opisowym (np. w postaci pliku audio czy wykładu video, a także linków do odpowiednich materiałów wizualnych poza platformą, przecież licznych).
- 7) Całość sprawia wrażenie propozycji dość powierzchownej, potraktowanej w stylu popularnych poradników ..... i utrzymanej na ich poziomie.
- 8) Wiele informacji dotyczy zagadnień właściwych dla interwencji .....  
 ..... podejmowanych przez różne instytucje czy grupy zawodowe .....
- 9) W części ćwiczeniowej brak rozwinięcia rad związanych z .....  
 ..... pewna naiwność proponowanych rad, jakby czerpana z programów szkolnych .....
- 10) Autor zestawu wiele zadań pozostawia samym studentom, w niewielkim tylko stopniu ich wspomagając (brak komentarzy i rozwinięć, tylko suche, schematyczne fragmenty prezentacji). Pewna bezosobowość materiału (patrz — kwestia oryginalności).

Co natomiast stanowi mocne strony materiału?

- 1) Stosunkowo łatwe zadania do wykonania, które poprawnie zaliczyła zdecydowana większość studentów. W warunkach kształcenia na odległość jest to niewątpliwa zaleta.
- 2) Materiał dotyczył zagadnień, które były osobiście inspirujące dla części studentów, bliskie ich życiu (11 wypowiedzi na forum, dyskusja).
- 3) Materiał odnosi się do pewnych zrozumiałych trudności związanych z procesem grupowym w gronie studiujących. Ma znaczenie praktyczne jako prewencja tych trudności teraz i w przyszłej pracy.

- 4) Studenci byli w stanie samodzielnie transponować przedłożone zagadnienia na teren pracy penitencjarnej (tak wynika z kilku wypowiedzi na forum i dyskusji).
- 5) Prostota czy powierzchowność treści charakterystyczna dla popularnych poradników psychologicznych sprzyja ich rozumieniu — z tego punktu widzenia jest to zarówno wada, jak i swoista zaleta.
- 6) Materiał dotyczący ..... pozwalał na szersze rozwinięcie, gdyż dotyczy zasadniczej kwestii postrzegania osoby ludzkiej (w tym również w systemie więziennictwa), zatem pomimo odległości od zagadnień ściśle penitencjarnych był jakoś do zastosowania jako punkt wyjścia dyskusji czy analiz, w tym etycznych.
- 7) Materiał był poprawnie zbudowany z punktu widzenia komunikacji ze studentami i wykorzystania możliwości platformy, np. zawiera czytelne instrukcje, terminy, warunki zaliczenia. Autor dobrze sobie poradził z zadaniem ukie-runkowania pracy studentów. Widać interakcję z grupą.

Podsumowanie i ocena materiału:

Zaproponowany przez ..... materiał spełnia w wystarczającym stopniu warunki pracy zdalnej w ramach wskazanego przedmiotu, jednak jest sporo pytań wokół trafności doboru treści i ich ukształtowania. Mógłby być lepszy.

Ocena ogólna z hospitacji:

Dobór treści, wartość merytoryczna: 3,5 (trzy i pół), spójność z możliwościami platformy (aspekty dydaktyczne): 4,5 (cztery i pół).

Wejście na platformę w dniu .....

.....

Przytoczę również fragmenty oceny innego materiału, tym razem ocenionego po hospitacji bardzo wysoko. I tu również dokonamy niezbędnej „anonimizacji”.

.....

..... (data)

Protokół hospitacji materiału na platformie e-learnigu.

Sporządził: .....

**Przedmiot:** ..... **Część opracowana przez** .....

.....

**Punkt wyjścia — karta przedmiotu.**

Przedmiot ma za zadanie .....

**Protokół obejmuje analizę materiału przygotowanego przez** .....

.....

Postanowił skupić się na prezentacji sylwetki ..... jako współczesnego autorytetu, w kontekście planowanej konferencji uczelnianej na ten temat, w której wzięliby udział również studenci (głosy studentów z Koła Naukowego). Z uwagi na stwierdzony we wcześniejszym badaniu sondażowym stosunkowo niski poziom wiedzy kadetów z tego zakresu, temat jest ważny z punktu widzenia celów przedmiotu.

Podstawą materiału były następujące elementy wykładu:

- Prezentacja PP na temat autorytetu jakim był ..... (wykład).
  - Opracowane dwa pełne wykłady jako żywy komentarz do prezentacji (audio).
  - Wykaz linków do filmu ..... i innych źródeł.
  - Wskazówki co do formy wykorzystania tego materiału.
- Uwagi po lekturze (wysłuchaniu i obejrzeniu) materiału:
- 1) Prezentacja PP starannie przygotowana, nie ma nadmiaru treści, dobra graficznie, czytelna i zrozumiała.
  - 2) Wykład bardzo poprawny językowo (stylistycznie, gramatycznie). Jednocześnie komunikatywny (unikanie terminów mniej zrozumiałych).
  - 3) Dokonany wybór materiału doskonale dopasowany do stwierdzonych potrzeb i charakteru przedmiotu. .... Zważywszy na skromną wiedzę studentów z zakresu ..... (co zbadano w odpowiednim sondażu diagnostycznym), zaproponowany materiał wypełnił w znacznej mierze zidentyfikowaną lukę. Świetnie!
  - 4) Wybór materiału pozwolił też ukazać bardzo istotne fragmenty ..... Studenci są pokoleniem, które już nie doświadczało sytuacji ..... i nie zdają sobie często sprawy z rangi pewnych wydarzeń .....
  - 5) Bardzo cennym elementem jest odesłanie studentów do obejrzenia filmu fabularnego ..... opisującego przebieg ..... Autor materiału wskazał 2 źródła sieciowe (linki) do filmu i opatrzył polecenie odpowiednim komentarzem skłaniającym studentów do wykorzystania tego odesłania. Jednocześnie trafnie zwrócił uwagę na elementy, które nie odpowiadały rzeczywistości historycznej, ale stanowiły kanwę fabuły. Innymi słowy, przygotował słuchaczy do percepcji filmu.
  - 6) We wprowadzeniu do I części wykładu audio (całość podzielona na 2 części, w sumie ponad 2 godziny) autor znakomicie uzasadnił tematykę z punktu widzenia przedmiotu wykładu, a w II części znakomicie nawiązał do poprzedniej zawartości, co zapewniało ciągłość przekazu (element, na który zwraca się uwagę w zwykłej hospicacji).
  - 7) Autor omówił kwestię dostępności podanych źródeł, streścił ich zawartość i wskazał, w czym mogą być przydatne (przy czym jasne było, że te źródła zna osobiście).
  - 8) Zachowana została struktura wykładu oparta na omawianej prezentacji. Wprowadzało to odpowiednią dyscyplinę w przekaz. Był „początek — środek — koniec”.



w kontekście odpowiedzi na pytanie o dzisiejsze czasy, np. zagadnienie .....

- 3) Zazwyczaj autor doskonale pamiętał o tym, że słuchacze mogą nie rozumieć pewnych treści oczywistych dla prowadzącego i poprzedzał odpowiedni fragment wyjaśnieniami. Jednak nie ustrzegł się paru trudnych do uniknięcia braków, gdy np. wskazując na to, że ..... Większość studentów z pewnością to wie, ale nie można założyć, że wszyscy. Oczywiście takie usterki są bardzo trudne do uniknięcia w obszernym materiale. Doliczyłem się ich zaledwie kilku, ale warto stale zwracać na ten aspekt uwagę. Podobnie było w nawiązaniu do ..... który być może wymagał jeszcze lepszego objaśnienia (choć podstawowe prowadzący poczynił).
- 4) Zabrakło kilku ciekawych wątków: ....., zabrakło pełnego obrazu ....., w opisie ..... można było dodać szczegóły o ..... Autor założył też, że studium mają pełne poczucie znaczenia ....., a wydaje się, że obecne pokolenie młodych już niekoniecznie. ....
- 5) Pominięto też cenny dokument w postaci ..... Być może warto rozważyć wykorzystanie w przyszłości.
- 6) Kilka usterek miało charakter ściśle rzeczowy, lecz nie były duże ..... Autor materiału starał się zachować maksymalną zgodność z faktami. Było to widoczne w wielu fragmentach.
- 7) Pewnym minusem był sam tok (sposób) prowadzenia wykładu, który we fragmentach był nieco zbyt powolny (rozwlekły), chociaż można to różnie postrzegać z powodu zdolności percepcyjnych studium. Wykład dłuższy w jakimś fragmencie, chociaż nieco nużący, to zazwyczaj jest lepiej rozumiany, zwłaszcza przez osoby z najsłabszą percepcją. W II części autor częściej odwoływał się do ciekawostek, anegdot i innych elementów ułatwiających przekaz, więc pewna rozwlekłość została zniwelowana, a tok wykładu stał się żywszy. Mimo tej uwagi było wiele elementów wykładu, które wpłynęły na nawiązanie dobrej relacji ze słuchaczami, styl był przyjazny, motywujący.

**Podsumowanie:** całość materiału w pełni zgodna z kartą przedmiotu i jego celami. Doskonale dopasowana do aktualnych zamierzeń uczelni i skorelowana z działaniami pozostałych wykładowców (odesłania do nich). Bardzo dobrze przygotowany, niezwykle ciekawy i bardzo przydatny materiał. Z powiązaniem dotyczącymi problemów penitencjarnych (.....). Doskonale skierowanie do świadomości wybranych źródeł. Autor świetnie odczytał potrzeby studium, chociaż być może trochę zbyt optymistycznie oceniał ich bieżące nastawienia względem poszczególnych wątków. Warto byłoby nieco strukturalnie zdynamizować wykład.

**Materiał zasługujący na stałe zastosowanie dla przyszłych roczników kadetów.**

Ocena ogólna z hospitacji:

**Dobór treści, wartość merytoryczna: 5,0 (bardzo dobry), spójność z możliwościami platformy (aspekty dydaktyczne): 4,5 (cztery i pół).**

Wejście na platformę w dniu .....

.....

### Podsumowanie i wnioski. Ograniczenia badań.

Łatwo zdać sobie sprawę, że niniejszy głos jest zaledwie skromnym przyczynkiem do kwestii doskonalenia kształcenia na odległość, dodatkowo obarczonym wszystkimi wadami badań opartych na obserwacji uczestniczącej (np. nieuchronny subiektywizm ocen). Dlatego należy ostrożnie podchodzić do wszystkich zawartych w artykule propozycji. Natomiast walorem dociekań jest ich zakotwiczenie w bieżącej praktyce.

Z pewnością sytuacja braku dostępu do wielu materiałów również osłabia zarówno siłę wniosków, jak i to, że wydarzenia stanowiące kanwę badania wciąż się dzieją. Takie elementy muszą siłą rzeczy osłabiać wymowę sformułowanych wniosków. Mimo to pokusimy się o najważniejsze z nich.

**Konsultacja i późniejsza hospitacja zdalna wydają się być procedurami znacznie doskonalącymi wartość materiałów do edukacji na odległość realizowanej asynchronicznie<sup>13</sup>.** W WSKiP jeszcze nie prowadziłem hospitacji zajęć w czasie rzeczywistym, chociaż prowadziłem ich bardzo wiele w innych szkołach wyższych. Zatem na podstawie doświadczenia uważam, że struktura hospitacji zdalnej jest nieco inna niż prowadzonej bezpośrednio. Trzeba bowiem zwracać uwagę na inne elementy powiązane z naturą edukacji na odległość. Zajmuje też hospitującemu znacznie więcej czasu i wymaga od niego znacznej wiedzy o nowoczesnych formach edukacji (np. dydaktyka aktywizująca) oraz wiedzy na temat wykładanego przedmiotu. Nie jest zatem procedurą łatwą, wręcz bardziej wymagającą niż zwyczajna hospitacja. Jednak fakt, że materiały opracowane mogą być bardzo długo używane, wydaje się ona niezbędną jako element podwyższania jakości kształcenia w szkole wyższej. Przecież *scripta manent...* — co napisane, to pozostaje. W tym przypadku na platformie.

**Jeszcze ważniejsza wydaje się konsultacja zespołowa materiału przed jego zamieszczeniem.** Pozwala to uniknąć efektu ujętego w żartobliwym powiedzeniu: „Najlepiej nic nie pisz, a jak już napiszesz, to się... nie dziw”. Konsultacja chroni autorów przed utrwaleniem nieuchronnych pomyłek i błędów na platformie. Niestety jest procedurą nie mniej pracochłonną niż hospitacja zdalna *ex post*. Trudno ocenić, na ile w realnych warunkach obie procedury mogą być

<sup>13</sup> „Badania wskazują, że podobnie jak istnieją dobre i złe szkoły prowadzące naukę tradycyjną, tak może również istnieć dobrze i źle prowadzony e-learning” [tamże, s. 206].

rozpowszechnione. W opisanym przypadku niezbędne było szybkie opracowanie materiałów z uwagi na nagły wybuch pandemii, lecz w przyszłości, gdy materiały będą powstawać w dłuższej perspektywie, można im poświęcić znacznie więcej uwagi i doskonalić.

*KILKA KWESTII NA ZAKOŃCZENIE TOMU*



## Niektóre prawne uwarunkowania organizacji i prowadzenia zajęć zdalnych z zastosowaniem technologii informatycznych

### Uwagi wstępne

Czasy, w których Internet był domeną działania prawie wyłącznie uczonych (i w zasadzie relatywnie nielicznej grupy użytkowników), a jakiegokolwiek regulacje prawne wydawały się zbędne, odszedł do historii. Wraz z upowszechnieniem się i komercjalizacją sieci pojawiły się szerokie regulacje prawne. Mają one tyle samo zwolenników, co przeciwników.

- **Zwolennicy** wprowadzania prawa w przestrzeń wirtualną uważają, że: traktowanie Internetu jako wolnej przestrzeni, to już krok w stronę cyberanarchii. Ich zdaniem to, jak słusznie podkreślają, tworzenie warunków dla działań przestępczych.
- **Przeciwnicy** stosowania prawa w przestrzeni wirtualnej podkreślają, że regulacje prawne są bezzasadne. Zwracają uwagę, że prawo jest domeną państwa lub umów międzynarodowych. Tymczasem cyberprzestrzeń, jak słusznie zauważają, nie ma ani statusu państwowego, ani międzynarodowego.

Internet jako sieć wielowymiarowej komunikacji pozwala swobodnie przekraczać granice państwowe, kulturowe, obyczajowe. Może służyć także np. w celach biznesowych, w wymianie towarów i usług, a wtedy pojawiają się bariery celne, lub jako narzędzie działań propagandowych może służyć propagowaniu treści zabronionych lub nawoływaniu do przestępstwa. Unia Europejska, by opanować problem bezpieczeństwa, opracowała deklarację, która wprowadziła zasadę „wszędobylstwa”. Zgodnie z tym przepisem wystarczy, aby jeden element przestępstwa wydarzył się w danym kraju, żeby podlegał jego jurysdykcji. W tym rozdziale nie będziemy toczyć rozważań prawnych. Konieczne jest jednak wskazanie tych aspektów prawa, które mają zasadnicze znaczenie dla bardzo ważnego e-learningu w otaczającym świecie.

Kwestią dodatkową jest również problem pandemii wirusa COVID-19. Powstały w związku z nim nowe przepisy prawa, w tym Ustawa z 2 marca

2020 roku o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych, która weszła w życie 8 marca 2020 roku. W swoich regulacjach odnosi się również do funkcjonowania uczelni w trakcie pandemii. W dniu 11 marca w związku ze wzrostem ryzyka zakażenia wirusem SARS-CoV-2 oraz kolejnymi przypadkami zachorowań na COVID-19 w Polsce wiceprezes Rady Ministrów, minister nauki i szkolnictwa wyższego wydał rozporządzenie<sup>1</sup> i zdecydował o wprowadzeniu działań profilaktycznych, zapobiegających rozprzestrzenianiu się tego wirusa, a przez to zmniejszających ryzyko epidemii. Zdecydował o zawieszeniu na obszarze całego kraju działalności dydaktycznej prowadzonej przez uczelnie nadzorowane przez MNiSW w zakresie kształcenia na studiach I stopnia, II stopnia, jednolitych magisterskich, doktoranckich, a także szkół doktorskich, a również zajęć na kursach i szkoleniach organizowanych w ramach uczelni, studiach podyplomowych lub w innych formach. Warto zauważyć, że przywołane rozporządzenie nie ogranicza możliwości prowadzenia działalności naukowej (w tym także przez doktorantów). Równocześnie zajęcia mogą być prowadzone zdalnie, aby ograniczyć skutki czasowego zawieszenia zajęć i opóźnień w realizacji programu, co jest bardzo ważne dla nauki oraz rozwoju osobistego. Rozporządzenie pozwala zastąpić tradycyjne nauczanie zajęciami prowadzonymi zdalnie, nawet jeżeli ten sposób prowadzenia zajęć nie został przewidziany w programie danego kształcenia. Tak więc zawieszenie zajęć dydaktycznych nie jest równoznaczne z zamknięciem uczelni. Rektorzy i osoby kierujące innymi podmiotami prowadzącymi kształcenie doktorantów są zobligowani do zapewnienia bieżącego funkcjonowania nauczania. Ograniczenia wprowadzone rozporządzeniem nie wpływają na procedurę wyboru władz uczelni, która powinna być kontynuowana. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego zaznacza, że na razie nie przewiduje zmian w kalendarzu rekrutacji na studia. Wszystkie ciała kolegialne mogą działać, wykorzystując techniki *on-line*, nawet jeżeli nie ma tego w ich regulaminach czy statutach, co bardzo ułatwia ich funkcjonowanie oraz zapewnia bezpieczeństwo.

## Prawo, e-learning a kształcenie akademickie

Prawną podstawę do prowadzenia nauczania w formie e-learningu w ramach Ustawy z dnia 20 lipca 2018 roku — Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2020 r. poz. 85 i 374) daje art. 67 ust. 4. Według tego przepisu można organizować kształcenie w formie zdalnej, jeżeli pozwala na to specyfika kształcenia na studiach, na określonym kierunku. Jest to jedynie ogólne stwierdzenie,

---

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, Dziennik Ustaw 2020 r. poz. 405.

które zezwala na przedmiotową formę kształcenia. Bardziej szczegółowo jest to uregulowane w Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 roku w sprawie studiów, w którym rozdział 5. *Kształcenie na odległość* określa niektóre uwarunkowania prowadzenia zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Realizacja przez uczelnię zajęć w tej formie jest możliwa, jeżeli w myśl § 12., przywołanego rozporządzenia, spełniono następujące wymagania:

- Zarówno nauczyciele akademicki, jak i inne osoby, które prowadzą zajęcia, są przygotowani do ich realizacji z wykorzystaniem metod i technik kształcenia zdalnego;
- uczelniana bieżąco kontroluje realizację zajęć zdalnych;
- dostęp do infrastruktury informatycznej i oprogramowania umożliwia synchroniczną i asynchroniczną interakcję między studentami a nauczycielami akademickimi i innymi osobami prowadzącymi zajęcia;
- zapewnione są odpowiednie materiały dydaktyczne opracowane w formie elektronicznej;
- studenci mają możliwość osobistych konsultacji z nauczycielami akademickimi i innymi osobami prowadzącymi zajęcia w siedzibie uczelni lub w jej filii;
- weryfikacja osiągnięcia przez studentów efektów uczenia się, odbywa się przez bieżącą kontrolę postępów w nauce, a samo przeprowadzenie zaliczeń i egzaminów kończących określone zajęcia odbywa się w siedzibie uczelni lub w jej filii;
- studenci odbyli szkolenia przygotowujące do udziału w tych zajęciach.

W zajęciach praktycznych metody i techniki kształcenia na odległość mogą być wykorzystywane jedynie pomocniczo.

Jednocześnie rozporządzenie zezwala, by w uzasadnionych przypadkach rektor zezwalał, aby egzaminy kończące określone zajęcia, odbywały się poza siedzibą uczelni z zastosowaniem technologii informatycznych, przy czym powinna być zapewniona kontrola przebiegu egzaminu i jego rejestracja.

Zgodnie z regulacją ograniczona jest liczba punktów ECTS, jaką może uzyskać student za realizację zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, i jest to nie więcej niż 50% ich liczby.

Warto dodać, że regulacje wydane ze względu na epidemię stanowią iż uczelnia, która w okresie zawieszenia kształcenia stacjonarnego prowadzi zajęcia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, może kontynuować prowadzenie zajęć z wykorzystaniem tych metod i technik również po zakończeniu okresu zawieszenia kształcenia, jednak nie dłużej niż do dnia 30 września 2020 roku. Nie stosuje się również przewidzianych we wcześniejszych rozporządzeniach ograniczeń w zakresie liczby punktów ECTS, jaka może być uzyskana w ramach kształcenia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, określonych w programach studiów.

Obecny system prawny dopuszcza realizację edukacji drogą zdalną, w tym również za pośrednictwem e-learningu. W systemie oświaty brak jest

konkretnych odniesień, pozostaje on jednak otwarty na wszystkie metody kształcenia, dopuszczone przez naukę i niesprzeczne z prawem, pozostawiając tu dużą swobodę nauczycielom i organizatorom edukacji. W praktyce powstało więc wiele szkół dla dorosłych organizujących kształcenie wykorzystujące e-learning.

W efekcie obowiązujących aktów prawnych uczelnie mogą prowadzić studia na odległość na wszystkich kierunkach i poziomach kształcenia, zarówno na studiach stacjonarnych, jak i niestacjonarnych, do których prowadzenia mają odpowiednie uprawnienia. Jednak uczelnia, która chce prowadzić studia w trybie zdalnym, musi spełnić łącznie kilka wymagań:

- powinna odpowiednio przeszkolić i przygotować kadre oraz studentów do udziału w zajęciach dydaktycznych w systemie e-learningu;
- musi zapewnić dostęp do infrastruktury informatycznej i oprogramowania, które umożliwią realizowanie zajęć w środowisku *on-line*;
- ma obowiązek opracowania i dostarczenia materiałów dydaktycznych w formie elektronicznej;
- zapewni każdemu studentowi możliwości osobistych konsultacji z prowadzącym zajęcia w siedzibie uczelni.

Istotna jest również kwestia dotycząca kontroli pracy studentów i aktywności prowadzących zajęcia. Niezależnie od braku konkretnych i szczegółowych regulacji jest to kwestia wewnętrzna uczelni.

## Prawa autorskie w edukacji zdalnej

Kwestia praw autorskich i licencji jest ważnym i nieodzownym aspektem kształcenia zdalnego. Należy podkreślić, że wartościowe kształcenie zdalne prowadzone metodą e-learningu zawsze respektuje prawa innych osób, w tym do ich własności intelektualnej. Dlatego przywołując cudze myśli, fragmenty tekstów czy materiały, powinniśmy je prawidłowo cytować, a w wielu wypadkach uzyskać zgody autorów lub wydawnictw.

Istnieją różne rodzaje praw autorskich. Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych wyróżnia autorskie prawa osobiste oraz autorskie prawa majątkowe.

- 1. Autorskie prawa osobiste** są nzwane prawem do „ojcostwa utworu” i obejmują prawo autora do wiązania z dziełem jego nazwiska. Prawo to nigdy nie wygasa i jest niezbywalne. Autorskiego prawa osobistego nie można się zrzec ani przenieść na inną osobę (dlatego pisanie prac przez jedną osobę za drugą, nawet za jej świadomą zgodą, jest nielegalne).
- 2. Autorskie prawa majątkowe** (*copyright*) to monopol praw majątkowych na rzecz autora utworu albo (w określonych przypadkach) wydawcy lub producenta. Regułą w prawie autorskim jest, że z utworu może korzystać lub nim rozporządzać jedynie osoba uprawniona. Najczęściej będzie to sam autor lub osoba, która kupiła określone prawa majątkowe albo, na rzecz której ustanowiona została licencja.

W trakcie przygotowania kursu e-learningowego możemy spotkać się z problematyką związaną z dwoma rodzajami praw autorskich.

Złożoność zagadnień prawnych we współczesnym społeczeństwie informacyjnym jest tak duża, że uniemożliwia to pełne lub systemowe omówienie problematyki praw autorskich w kontekście e-learningu. Tu zajmiemy się jedynie wyjaśnieniem przyszłym edukatorom i nauczycielom dorosłych najistotniejszych aspektów ochrony autorsko-prawnej oraz omówieniem najbardziej powszechnych zagrożeń związanych z wdrażaniem e-learningu.

Każda instytucja czy to zakład pracy, uczelnia wyższa, czy dowolny typ zakładu doskonalenia nauczycieli, realizująca e-learning, musi respektować i tym samym uporać się z bardzo istotnym problemem praw autorskich. W praktyce każdy element składający się na kurs e-learningowy, począwszy od materiałów dydaktycznych przez system tworzący środowisko kształcenia, na materiałach wspomagających skończywszy, jest w określonym stopniu przedmiotem praw autorskich. Niestety problem praw autorskich i e-learningu w Polsce nie jest prawnie w pełni uregulowany, a w zakresie obowiązujących przepisów brakuje orzecznictwa, które można odnieść bezpośrednio do problematyki e-learningu. Rozważania związane z e-edukacją i wykorzystaniem e-learningu w edukacji dorosłych z perspektywy ochrony autorsko-prawnej jest jednak możliwe, głównie dzięki Ustawie z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz.U. z 2000 r., nr 80, pozycja 904 ze zmianami). Warto dodać, że z perspektywy e-learningu i ochrony prawnej, poza omówioną wyżej ustawą o prawach autorskich, prawa intelektualne chronią także Ustawa o świadczeniu usług drogą elektroniczną i Ustawa o zwalczaniu nieuczciwej konkurencji.

W kwestii praw autorskich, ważne jest również wyjaśnienie, co podlega ochronie autorsko-prawnej. Przestrzeń nauczania zdalnego jest bowiem bogata i zróżnicowana pod względem wytworów, które mogą podlegać ochronie prawa autorskiego. Zgodnie z przywoływaną ustawą przedmiotem prawa autorskiego jest utwór definiowany jako „każdy przejaw działalności twórczej o indywidualnym charakterze, ustalony w jakiejkolwiek postaci, niezależnie od wartości, przeznaczenia i sposobu wyrażenia”<sup>2</sup>. Aby więc efekt pracy mógł zostać uznany za utwór, musi spełnić łącznie warunki twórczości oraz oryginalności. Istotne jest utrwalenie, uzewnętrznienie utworu, przy czym może się to odbyć w dowolnej postaci — niekoniecznie skończonej. Należy jednak dodać, że pomysły czy idee nie są objęte ochroną prawną-autorską. W kontekście e-learningu utworem jest szkolenie lub kurs e-learningowy, który zgodnie z przepisami Ustawy można traktować jak utwór multimedialny. Trzeba tu zaznaczyć, że niezależnie od praw autorskich do oprogramowania i kursu jako całego dzieła, możemy mówić o prawie autorskim w odniesieniu do poszczególnych tekstów, grafik, plików dźwiękowych czy innych elementów kursu.

Cechą wyróżniającą kursy e-learningowe wśród pozostałych przedmiotów prawa autorskiego jest ponad wszystko ich niejednorodna struktura. Składają się na nią różne elementy, z których najważniejsze to:

<sup>2</sup> Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych, Dz.U. z 2000 r., nr 80, pozycja 904 ze zmianami, art. 1 ust. 1.

- oprogramowanie,
- materiały dydaktyczne łączące tekst, grafikę, dźwięk, obraz etc.,
- projekt kursu.

W praktyce osobom organizującym i projektującym szkolenia zdalne często brakuje tekstu, ilustracji lub fotografii, które w sposób istotny wzbogaciłyby przekaz edukacyjny. W szczególności fotografii cyfrowej, która wprawdzie rozwija się w oszałamiającym tempie, ale nie zawsze jest możliwość dodania odpowiedniego zdjęcia do tekstu. Bezcenna w takich sytuacjach jest umiejętność poruszania się po Internecie. Jednocześnie niedopuszczalne jest kopiowanie zdjęć z rozmaitych portali i stron internetowych, bez zgody ich właścicieli. Natomiast, jeżeli fotografie lub ilustracje znajdują się na oficjalnych witrynach różnych instytucji, można do tej instytucji napisać prośbę o możliwość jej wykorzystania (wystarczy mailem), koniecznie należy również zapytać, jak w razie uzyskania zgody podpisać ilustrację. Zezwolenie wystarczy uzyskać w formie elektronicznej. W sytuacjach, gdy prosimy o możliwość uzyskania zgody na wykorzystanie ilustracji czy tekstu w celach edukacyjnych bardzo często jest pozytywna. Dlatego w sytuacji, gdy potrzebna jest ilustracja do przygotowywanego kursu, warto zastanowić się, która z oficjalnych instytucji może je mieć.

Z perspektywy projektowania kursu mogłoby się wydawać, że najmniejsze problemy łączą się z ochroną praw autorskich do oprogramowania. Jeżeli założymy, iż autorzy szkolenia e-learningowego korzystają jedynie z legalnego oprogramowania, zarówno w zakresie platformy, na której posadowiono kurs, jak i przy projektowaniu szaty graficznej lub dźwięku i opracowywaniu treści kursu, to wówczas zazwyczaj nie powstają szczególne problemy związane z łamaniem praw autorskich. Problem ten całkowicie zanika, w przypadku gdy szkolenia e-learningowe są prowadzone na platformie typu *open-source* np. Moodle lub inne omówione w rozdziale trzecim. Kwestią otwartą pozostaje zewnętrzne oprogramowanie, z którego korzystają autorzy. Warto im więc zwrócić w tym zakresie uwagę i wskazać programy z grupy wolnego oprogramowania lub posiadające darmową licencję.

Osobną kwestią są prawa autorskie do materiałów dydaktycznych użytych w e-kursie. Opracowanie kursu często bywa połączone z wykorzystaniem gotowego materiału edukacyjnego lub z ich modyfikacją na potrzeby finalnego kształtu kursu. W pierwszym przypadku prawa autorskie do wykorzystanych materiałów dydaktycznych (prezentacji, artykułów, wykresów, zdjęć etc.) zachowują ich autorzy. W drugim przypadku wspomniana adaptacja materiałów dla potrzeb kursu wymaga zgody poszczególnych autorów, zarówno w sytuacji inżynierii w uprawnienia o charakterze osobistym, jak i majątkowym. Jest to bardzo ważne, gdy wykorzystujemy istniejące już dzieło, np. napisany wcześniej skrypt innego autora.

Czy do ochrony praw autorskich ma prawo twórca kursu? Przede wszystkim chroniony jest projekt kursu, jednak pod warunkiem, że został on utrwalony w konkretnej postaci. Może to być konspekt, scenariusz lub opisana koncepcja, albo w formie gotowego kursu. Ochronie podlegają również elementy kursu, które

Tabela 1. Przykładowe warunki udzielania licencji

| Typ licencji  | Opis   |
|---|--|
| Na tych samych warunkach<br>( <i>Share alike</i> )      | Wolno rozprowadzać utwory zależne jedynie na licencji identycznej do tej, na jakiej udostępniono utwór oryginalny  |
| Użycie niekomercyjne<br>( <i>Noncommercial</i> )        | Wolno kopiować, rozprowadzać, przedstawiać i wykonywać objęty prawem autorskim utwór oraz opracowane na jego podstawie utwory zależne, jedynie w celach niekomercyjnych                                  |
| Uznanie autorstwa<br>( <i>Attribution</i> )             | Wolno kopiować, rozprowadzać, przedstawiać i wykonywać objęty prawem autorskim utwór oraz opracowane na jego podstawie utwory zależne, pod warunkiem, że zostanie przywołane nazwisko autora pierwowzoru |
| Bez utworów zależnych<br>( <i>No derivative works</i> ) | Wolno kopiować, rozprowadzać, przedstawiać i wykonywać utwór jedynie w jego oryginalnej postaci — tworzenie utworów zależnych nie jest dozwolone   |

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Creative Commons Polska* [<http://creativecommons.pl/licencje-praw-autorskich-creative-commons/polskie-licencje-cc/> (dostęp: 25.04.2020)].

zostały opracowane samodzielnie przez autora kursu np. ćwiczenia, prezentacje, tematy dyskusji etc. Warto tu zauważyć, że w świetle omówionych kwestii kurs e-learningowy nadaje zgromadzonym materiałom wartość dodaną i jest nowym sensownym dziełem, dlatego może być uznawany za dzieło zbiorowe.

Mówiąc o e-learningu organizowanym przez instytucje należy również zwrócić uwagę, że opracowujący kursy e-learningowe mogą to realizować w ramach wykonywanych obowiązków zawodowych i w ramach umowy o pracę, w takiej sytuacji autorskie prawo majątkowe przysługuje instytucji kształcenia, oczywiście w granicach wynikających z zapisów umowy o pracę.





Licencja i prawa autorskie mogą zostać udzielane pod pewnymi warunkami. Są to tak zwane licencje CC (*Creative Common* — prawa zastrzeżone). Licencje *Creative Commons* umożliwiają „przekazanie innym części praw przysługujących autorowi”. Nie jest to tożsame ze zrzeczeniem się praw autorskich. Prawa autorskie zachowuje tu autor, który decyduje o warunkach udostępniania własnych prac oraz o zakresie ich ochrony. Jak zachęcają sami twórcy i propagatorzy pomysłu:

dzięki *Creative Commons* możesz publikować swoje prace w Internecie tak, żeby inni wiedzieli, co wolno, a czego nie wolno z nimi robić. Oferujemy narzędzia oraz samouczki, które pomogą Ci dodać informacje licencyjne do treści umieszczonych na Twojej stronie lub w jednym z darmowych serwisów, które stosują licencje *Creative Commons*<sup>3</sup>.

Licencje CC zostały opracowane z myślą o wszelkiego rodzaju materiałach, takich jak strony internetowe, muzyka, zdjęcia, film, czy materiały edukacyjne, jak również artykuły naukowe. Dotyczy to przede wszystkim materiałów rozprowadzanych w Internecie. Czterema najczęściej spotykanymi warunkami są:

<sup>3</sup> Strona Creative Commons, <http://creativecommons.org/choose/?lang=pl>.

Tabela 2. Niektóre piktogramy klauzul w licencji CC

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
|  |  |  |  |
| Uznanie autorstwa<br>( <i>Attribution</i> )                                       | Bez utworów<br>zależnych<br>( <i>No derivative works</i> )                        | Użycie niekomercyjne<br>( <i>Noncommercial</i> )                                  | Na tych samych<br>warunkach<br>( <i>Share alike</i> )                              |

Źródło: opracowane na podstawie <http://creativecommons.pl/licencje-praw-autorskich-creative-commons/> [dostęp: 25.04.2020].

- uznanie autorstwa;
- użycie tylko dla celów niekomercyjnych;
- prawo bez utworów zależnych;
- na warunkach wcześniejszych.

Autorzy pomysłu stworzyli również wiele stałych elementów licencji CC. Istnieją również opracowane znaki piktograficzne oznaczające poszczególne warunki, które znacznie ułatwiają komunikację w tym zakresie.

Jedną z najnowszych spośród licencji *Creative Commons*, licencja *Developing Nations* stawia sobie za cel zwiększenie udziału krajów rozwijających się w globalnej polityce przepływu informacji. Pozwala ona na rozpowszechnianie dzieła przy zastrzeżeniu jedynie niektórych praw autorskich w krajach rozwijających się, jednocześnie zachowuje pełny zakres ochrony prawa autorskiego w krajach rozwiniętych.

## Wolne programowanie — wolna nauka

Jest na świecie wielu autorów i twórców, którzy są zwolennikami sokratejskiej idei dostępności i powszechnej własności wiedzy, są również zwolennicy wolności w zakresie praw ekonomicznych i rozpowszechniania programów, nazywając je „wolnymi programami”.

Historycznie rzecz ujmując, termin „wolne oprogramowanie” (ang. *free software*) pojawił się wraz z organizacją *Free Software Foundation* (FSF), która powstała w roku 1985, w celu ochrony i promocji wolnego oprogramowania. Trzeba zaznaczyć, że do lat 80. XX wieku firmy komputerowe zarabiały głównie na sprzedaży sprzętu (ang. *hardware*), który był wówczas stosunkowo drogi, a oprogramowanie (ang. *software*) było dodatkiem do sprzętu i nie traktowano go jako niezależnego produktu. Dopiero później podejście to uległo zmianie i oprogramowanie, które powstało jako wspólny wysiłek wielu twórców, stało się również produktem komercyjnym<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Por. A. Baj-Rogowska, *Kreowanie wartości publicznej przez wykorzystanie wolnego i otwartego oprogramowania GNU Health*, „Roczniki Kolegium Analiz Ekonomicznych / Szkoła Główna Handlowa” 2018, nr 52, s. 129–142.

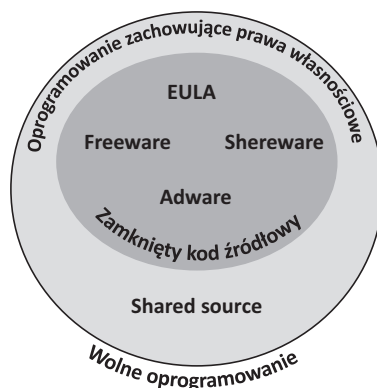
W tej chwili częściej droższym niż sprzęt. Zwolennicy wolnego oprogramowania i szeroko rozumianego konstruktywizmu społecznego tworzą programy i materiały oraz udostępniają je w Internecie, wyrażając zgodę na ich swobodne rozpowszechnianie, a nawet modyfikowanie. Oczywiście, każdorazowo należy zaznaczyć źródło oraz autora, z którego materiałów czerpano. Warto tu przytoczyć jedną z definicji wolnego oprogramowania:

wolne oprogramowanie jest to oprogramowanie, które pozwala wszystkim jego użytkownikom na uruchamianie go, studiowanie i zmianę kodu źródłowego, kopiowanie oraz dystrybucję zmodyfikowanych wersji bez żadnych restrykcji lub z restrykcjami mającymi zapewnić wszystkim jego użytkownikom takie same prawa<sup>5</sup>.

Zdaniem zarówno twórców, jak i zwolenników omawianej idei wolność oprogramowania jest kwestią wolności użytkowników do uruchamiania, kopiowania, rozpowszechniania, analizowania, zmian jak również ulepszania programów. Dokładniej mówiąc, oznacza to, że użytkownikom programu przysługują cztery podstawowe wolności<sup>6</sup>:

- **swoboda uruchamiania programu**, w dowolnym celu — wolność 0;
- **swoboda analizowania**, jak działa program, i dostosowywania go do swoich potrzeb — wolność 1 (konieczność dostępu do kodu źródłowego);
- **swoboda rozpowszechniania kopii** — wolność 2;
- **swoboda udoskonalania programu i publicznego rozpowszechniania własnych ulepszeń**, dzięki czemu może z nich skorzystać cała społeczność — wolność 3 (konieczność dostępu do kodu źródłowego).

Idea wolnego oprogramowania jest właściwie tak stara jak Internet. Istotnym krokiem było tu jednak utworzenie 4 października 1985 roku przez Ryszarda



Rycina 1. Wybrane typy licencji

Źródło: opracowanie własne na podstawie J. J. Czarkowski, *E-learning dla dorosłych*.

<sup>5</sup> J. J. Czarkowski, *E-learning dla dorosłych*, s. 143.

<sup>6</sup> N. Gunaratne, P. Patdu, A. B. Marcelo, *FOSS for Health Primer*, Bloomington 2010, s. 10.

Tabela 3. Charakterystyka wybranych typów licencji

| Typ licencji | Charakterystyka  |
|--------------|--|
| EULA         | End-User License Agreement jest to licencja użytkownika końcowego. Oznacza ona standardowy typ licencji, na której jest dystrybuowane oprogramowanie własnościowe. Termin ten dotyczy zarówno licencji dla użytkowników indywidualnych, jak i korporacyjnych. Licencje typu EULA różnią się. Zawsze jednak użytkownik otrzymuje tylko ściśle określony, wąski zakres uprawnień. Każda licencja typu EULA zastrzega również wszelkie prawa dla producenta oprogramowania  |
| Freeware     | Licencja umożliwiająca darmowe rozprowadzanie aplikacji nie ujawnia kodu źródłowego. Często licencja <i>freeware</i> zawiera dodatkowe ograniczenia (np. część <i>freeware</i> jest całkowicie darmowa, a część darmowa jedynie do użytku domowego). Programy na licencji <i>freeware</i> mogą być nieodpłatnie wykorzystywane, jednak zabrania się czerpania korzyści finansowych z ich dystrybucji przez osoby trzecie. Licencja nie dotyczy dystrybucji produktów (dokumentów, grafiki, innych programów itd.) stworzonych przy użyciu programów na licencji <i>freeware</i> , więc nie ogranicza możliwości ani nie narzuca konieczności pobierania opłat za wytworzone produkty |
| Shareware    | Rodzaj licencji dla programu komputerowego, który jest rozpowszechniany bez opłat z ograniczeniami lub też z niewielkimi opłatami do wypróbowania przez użytkowników. Czasami po okresie próbnym — <b>wersja trial</b> lub po określonej liczbie uruchomień — <b>limit uruchomień</b> . Po określonym czasie lub liczbie uruchomień za taki program trzeba płacić lub zrezygnować z korzystania z niego. Niekiedy producent oprogramowania wydaje jedną wersję na licencji <i>shareware</i> , a drugą (zazwyczaj z ograniczeniami, np. z blokadą użytecznych lub ciekawych funkcji) na licencji <i>freeware</i>  |
| Adware       | Jest to typ licencji dla oprogramowania zazwyczaj zamkniętego i rozpowszechnianego za darmo, które jednak zawiera funkcję wyświetlającą reklamy, np. w postaci banerów reklamowych. Wydawca oprogramowania zarabia właśnie na tych reklamach   |

Źródło: opracowanie na podstawie J. J. Czarkowski, *E-learning dla dorosłych*.

Stallmana Fundacji Wolnego Oprogramowania — FSF (ang. *Free Software Foundation*), zadaniem której jest wspieranie ruchu wolnego oprogramowania (w szczególności dotyczy to projektu GNU). Od momentu założenia FSF, do połowy lat 90. XX wieku zatrudniała ona głównie programistów, których zadaniem było tworzenie oprogramowania dla GNU. Jednak ze względu na pojawienie się wielu odrębnych projektów tworzących i rozwijających wolne oprogramowanie, od połowy lat 90., pracownicy Fundacji zajmują się głównie kwestiami związanymi z prawami autorskimi. Istnieje wiele rodzajów licencji, które pozwalają na nieodpłatne korzystanie z programu, jednak nie wszystkie takie programy należą do wolnego oprogramowania.

Przed wyborem licencji CC dla materiałów szkoleniowych opracowanych z wykorzystaniem oprogramowania darmowego lub komercyjnego (typu *freeware* lub *shareware*) należy przede wszystkim ustalić, na jakie warunki udostępniania zezwala licencja tego oprogramowania. Podział na najbardziej popularne grupy-typy licencji prezentuje rysunek 1.

Każdy typ licencji ma swoją specyfikę. Charakterystykę prezentowanych na rysunku typów licencji ukazuje tabela 3.

Staranna analiza licencji programów, które używamy oraz dbałość o kwestie praw autorskich, niosą ze sobą niekiedy pewne trudności jest jednak ważnym warunkiem sukcesu naszych działań edukacyjnych oraz może być podstawą oceny jakości i wartości naszej pracy.



M. Wrońska  
*UR w Rzeszowie*

## Seniorzy w kształceniu akademickim

### Wstęp

Postępujące bardzo szybko przemiany kulturowe, społeczne, a przede wszystkim w obszarze technologii informacyjnych, sprawiły, że obecnie szczególnie ceniona jest najnowsza wiedza, umiejętności i kompetencje, które są niezbędne do funkcjonowania we współczesnym świecie. Rewolucja cyfrowa, doprowadziła do dewaluacji pozycji seniorów, w tym właśnie aspekcie. Dla wielu seniorów poruszanie się w wielowymiarowej przestrzeni medialnej nie jest łatwe. Tym bardziej, że przestrzeń ta podlega ciągłej zmianie wywołanej przez intensywny rozwój mediów. Obecne w tej przestrzeni media tradycyjne (stare) i media cyfrowe (nowe) nieustannie remediują, czyli pewne cechy jednego medium zostają rozszerzone i ulepszone przez inne medium i inną technologię. To już nie są media analogowe, z których w swojej młodości korzystali seniorzy. Obecne media charakteryzują między innymi numeryczność wynikająca z algorytmicznej natury informacji cyfrowej, responsywność, wielokanałowość, sieciowość, dynamiczność sygnałów czy modularność.

Brak rzetelnej wiedzy o mediach i możliwościach ich wykorzystania często uniemożliwia podejmowanie działań, które decydują o jakości i poziomie życia każdego z nas. Coraz częściej seniorzy dostrzegają, że nauka ewoluuje w zawrotnym tempie, a wiedza na temat nowoczesnych technologii zapewni im swobodny dostęp do informacji, komunikatów medialnych oraz interakcji z innymi uczestnikami życia społecznego. Od 20 marca 2020 roku, zgodnie z rozporządzeniem ministra zdrowia Łukasza Szumowskiego, obowiązuje w Polsce stan epidemii. Seniorzy są w gronie osób najbardziej dotkniętych przez koronawirus SARS-CoV-2. Znajdują się w grupie największego ryzyka, dlatego szczególnie im zaleca się pozostanie w domach. W tej sytuacji dotyka ich nie tylko izolacja społeczna, ale także cyfrowa. Proces rewolucji technologicznej nie może wykluczać starszych ludzi, tylko dlatego że urodzili się w epoce bez środków elektronicznych. Dlatego ważna jest edukacja, w tym edukacja medialna ludzi starszych, a wobec pandemii także edukacja zdalna.

## Aktywne starzenie się (ang. *active ageing*)

Starzenie się jest naturalnym procesem, w wyniku którego z jednej strony stopniowo osłabiają się funkcje życiowe organizmu, a z drugiej powstają nowe mechanizmy przystosowawcze. Coraz większa liczba seniorów chce po przejściu na emeryturę nadal aktywnie i twórczo spędzać wolny czas. Regularna aktywność może być sposobem na godną starość, wypełnioną radością, satysfakcją oraz poczuciem poprawy własnej jakości życia. Aktywne starzenie się jest uznawane za wiodącą globalną strategię polityczną w odpowiedzi na starzenie się populacji. Dlatego bardzo ważne jest propagowanie wśród ludzi starszych strategii sprzyjającej aktywnemu starzeniu się. Ciekawą strategię *active ageing* prezentuje angielski gerontolog i polityk społeczny Alan Walker. Strategia zawiera siedem konstytutywnych zasad:

- 1) wszystkie działania powinny służyć dobrostanowi osób starszych, ich rodzin, wspólnot lokalnych i całego społeczeństwa;
- 2) wszystkie osoby starsze powinny mieć możliwość aktywnego życia, przy czym należy pamiętać o zależności między zdrowiem a poziomem aktywności człowieka;
- 3) działania profilaktyczne należy podejmować zarówno wobec ludzi starszych, jak i młodszych, aby w porę zapobiegać chorobom, niepełnosprawności czy utracie kwalifikacji;
- 4) cel, jakim jest aktywne starzenie się, powinien być formułowany wobec wszystkich pokoleń, a jego realizacja powinna opierać się na zasadzie międzypokoleniowej solidarności;
- 5) należy zachować równowagę między prawami osób starszych a zobowiązaniem ich do wysiłku w ramach aktywności, chodzi przede wszystkim o zachętę, a nie przymus aktywizowania;
- 6) działania aktywizujące muszą odwoływać się do zasady uczestnictwa i poszanowania autonomii człowieka;
- 7) programy aktywizacji powinny respektować różnice narodowe i kulturowe<sup>1</sup>.

Aktywne starzenie się, najogólniej rzecz ujmując, to taka strategia działań, która służy lepszemu życiu w okresie starości. W założeniu stanowi ona praktyczną odpowiedź na postulat zgłoszony przez ONZ w 1993 roku: „Dodać życia do lat, które zostały dodane do życia”. Miały temu służyć dłuższa praca zawodowa, angażowanie się w sprawy lokalnych społeczności, kształcenie ustawiczne czy praca w ramach wolontariatu.

Wdrażanie koncepcji aktywnego starzenia się wymaga wsparcia ze strony instytucji publicznych różnego szczebla, które zainteresowane są przede wszystkim wspieraniem kariery zawodowej oraz spowodowaniem jak najpóźniejszego jej zakończenia. Jedną z instytucji najbardziej zainteresowanych implementacją koncepcji aktywnego starzenia się w państwach UE jest Komisja Europejska.

---

<sup>1</sup> A. Walker, *Commentary: The Emergence and Application of Active Aging in Europe*, „Journal of Aging & Social Policy” 2008, Vol. 21, Issue 1, p. 75–93.

W 1999 roku Komisja Europejska wydała komunikat pt. *Ku Europie dla każdego wieku*. W dokumencie tym uznano aktywne starzenie się za paradygmat europejskiej polityki wobec starzenia się społeczeństw<sup>2</sup>. Natomiast Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) w 2002 roku przedstawiła wielowymiarową koncepcję aktywnego starzenia się<sup>3</sup>, definiując to pojęcie jako „proces optymalizacji szans związanych ze zdrowiem, uczestnictwem i bezpieczeństwem, mającym na celu poprawę jakości życia osób starszych”<sup>4</sup>.

Oczekiwania wobec aktywnych seniorów wpisują się w koncepcję aktywizującego państwa opiekuńczego, które stara się dać swoim obywatelom więcej samodzielności i odpowiedzialności. Polityka aktywizacji powinna przełamać myślenie w kategoriach świadczeniowych, a struktury pomocy ludziom starszym powinny aktywizować, a nie powodować bierność<sup>5</sup>. Proces starzenia się ludności wymusza zmianę konstrukcji instytucjonalno-prawnej państwa i skonstruowanie nowej koncepcji polityki społecznej ukierunkowanej na starość i ludzi starych (tzw. polityka senioralna — ogół celowych działań organów administracji publicznej wszystkich szczebli oraz innych organizacji i instytucji, które realizują zadania i inicjatywy kształtujące warunki godnego i zdrowego starzenia się). Rozwój polityki senioralnej w Polsce nie byłoby możliwy bez przyjętego przez Radę Ministrów tzw. pakietu dla seniorów<sup>6</sup>. Kluczowe obszary działań w zakresie polityki senioralnej to profilaktyka i promocja zdrowego stylu życia, rozwój usług medyczno-opiekuńczych dla osób starszych; aktywność zawodowa, społeczna i kulturalna, a także angażowanie osób starszych do aktywności obywatelskich i uczestnictwa w ramach wolontariatu; promowanie działań integracji między- i wewnątrzpokoleniowej; srebrna gospodarka<sup>7</sup> i aktywność edukacyjna, w tym wspieranie rozwoju Uniwersytetów Trzeciego Wieku.

<sup>2</sup> Zob. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, A Digital Agenda for Europe*, COM/2010/0245 final.

<sup>3</sup> Koncepcja ta stanowiła wkład Światowej Organizacji Zdrowia w „Drugie światowe zgromadzenie ONZ na temat starzenia się społeczeństw”, które odbyło się w Madrycie w 2002 roku.

<sup>4</sup> WHO (2002), *Active ageing: a police framework*, Geneva: World Health Organization, s. 12.

<sup>5</sup> K. Aner, F. Karl, L. Rosenmayr, w: K. Aner, F. Karl, L. Rosenmayr, *Die neuen Alten — Retter des Sozialen?*, Wiesbaden 2007, VS, Verl. für Sozialwissenschaften, s. 19.

<sup>6</sup> Założenia Długofalowej Polityki Senioralnej w Polsce na lata 2014–2020, Uchwała Rady Ministrów nr 238 z dnia 24 grudnia 2013 r. Założenia Długofalowej Polityki Senioralnej w Polsce są wykonaniem zobowiązania przewidzianego w Rządowym Programie na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych (ASOS) na lata 2012–2013. Program ASOS jest pierwszym ogólnopolskim programem przygotowanym na taką skalę, przeznaczonym dla osób starszych oraz współpracy międzypokoleniowej.

<sup>7</sup> Srebrna gospodarka (*silver economy*) to system ekonomiczny ukierunkowany na wykorzystanie potencjału osób starszych i uwzględniający ich potrzeby.

## Instytucje wspomagające edukację seniorów

Osoby w podeszłym wieku mają wszelkie możliwości, aby się uczyć i cieszyć nauką. Niewątpliwie w tym wieku istnieje możliwość wystąpienia spadku zdolności poznawczych, ale można go zrekompensować olbrzymią wiedzą i doświadczeniem tych osób. Zadaniem polityki senioralnej w obszarze aktywności edukacyjnej jest zwiększenie uczestnictwa osób starszych w edukacji oraz dostępności i jakości oferty dydaktycznej. Oczywiście nauka seniorów nie ma na celu poprawy szans awansu w pracy, ten etap starsi dorośli mają już za sobą. Głównym celem nauczania na tym etapie życia jest umożliwienie seniorom pozostania aktywnymi i twórczymi ludźmi w wielu obszarach.

Działania edukacyjne dla seniorów mogą być podejmowane globalnie (poprzez rząd, prawa, regulacje, usługi, instytucje), lokalnie (poprzez gminę, rodzinę, przyjaciół) czy też indywidualnie. Obecnie w edukacji osób starszych możemy zaobserwować zmianę form kształcenia od sformalizowanych do bardziej elastycznych, odchodzenie od edukacji kierowanej do samokształcenia, od scentralizowanych rozwiązań do bardziej rozproszonych w praktyce edukacyjnej. Uczestnictwo w edukacji poza systemem formalnym obejmuje wszystkie zorganizowane działania edukacyjne, które nie mają ściśle określonego czasu, nie są świadczone przez formalne instytucje edukacyjne. Nauka odbywa się zwykle w formie kursów, szkoleń, warsztatów, seminariów, konferencji i wykładów, na które senior dobrowolnie uczęszcza. Do tego typu edukacji możemy zaliczyć rozmaite kluby seniora, które zazwyczaj powstają przy domach kultury lub osiedlowych klubach, często także przy parafiach, akademie 50+ czy 60+, oraz Uniwersytety Trzeciego Wieku, które poprzez kształcenie ustawiczne, aktywizację ruchową i pobudzanie do twórczej aktywności wprowadzają osoby starsze w nowy, ciekawy, a zarazem pełen wyzwań okres jesieni życia. UTW spełnia w życiu ludzi starszych bardzo ważną rolę, ponieważ propaguje profilaktykę gerontologiczną, co pozwala cieszyć się lepszym zdrowiem. Zaspokajają potrzeby poznawcze seniorów. Uczestnictwo w zajęciach uniwersytetu sprzyja dobrej kondycji psychofizycznej i pozwala kompensować braki w posiadanym wykształceniu. A co najważniejsze, zapełnia wrażenie wszechogarniającej pustki i samotności przez ofiarowanie poczucia przynależności i umożliwienie przebywania ludziom starszym w grupie rówieśniczej. Jednym z celów działalności Uniwersytetów Trzeciego Wieku jest włączenie osób starszych do systemu kształcenia ustawicznego. Od 1982 roku w opracowanym i wydany przez ONZ *Planie działania na rzecz osób starszych* znalazło się po raz pierwszy stwierdzenie:

Instytucje państwowe, organizacje pozarządowe i środki masowego przekazu mają podjąć starania, aby osoby stare miały dostęp do wiedzy na różnym poziomie, aby nie musiały żyć z piętnem upośledzenia fizycznego czy psychicznego, a także nie były pozbawione zadań i uznania w swoim środowisku<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> H. Szwarz, *Dwadzieścia pięć lat Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Warszawie. Księga Jubileuszowa wydana z okazji 25-lecia Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, Warszawa 2000, s. 8.

Pierwszy Uniwersytet Trzeciego Wieku został założony we Francji w 1972 roku i działał przy uniwersytecie w Tuluzie. Jego twórcą był Pierre Vellas — profesor prawa i nauk społecznych. Wiele lat prowadził badania i analizował informacje dotyczące środowiska osób starszych, ich potrzeb, aspiracji i zainteresowań. W 1975 roku utworzono międzynarodową organizację skupiającą uniwersytety trzeciego wieku z całego świata (AIUTA). Jej celem jest promowanie edukacji osób starszych, wymiana wiedzy i doświadczeń pomiędzy uniwersytetami z różnych krajów, również prowadzenie badań na temat edukacji dorosłych.

Na świecie funkcjonują dwa modele uniwersytetów trzeciego wieku. Pierwszy — to model francuski, w którym uniwersytety trzeciego wieku są związane z ośrodkami akademickimi lub innymi ośrodkami oświaty dorosłych. Z tego względu cechuje je wysoki poziom działalności dydaktycznej i naukowo-badawczej. Drugi model — brytyjski — jest oparty na samokształceniu i samopomocy seniorów, bez wsparcia ze strony uczelni wyższych. W Wielkiej Brytanii idea uniwersytetów rozwija się od 1981 roku. Model brytyjski zwany jest też modelem Cambridge, gdyż główne zasady funkcjonowania ośrodków zostały opracowane przez entuzjastów z Cambridge. Model ten jest oparty na wzajemnej pomocy słuchaczy. Seniorzy sami organizują zajęcia, wykorzystując własną wiedzę i wykształcenie. Nie ma podziału na studentów i wykładowców. Dużą wagę przywiązuje się do kształcenia eksperymentalnego i grupowego.

Polska była trzecim krajem, po Francji i Belgii, w którym przyjął się i rozwinął ruch uniwersytetów trzeciego wieku. Pierwsza taka placówka powstała w 1975 roku, w warszawskim Centrum Medycznym Kształcenia Podyplomowego. Jego założycielką była prof. Halina Szwarc — doktor nauk medycznych zajmująca się gerontologią.

Również w Rzeszowie, z inicjatywy Pani Genowefy Kruczek-Kowalskiej, powstał w 1983 roku i prężnie funkcjonuje UTW<sup>9</sup>. Działa na podstawie uchwały Senatu Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz przepisów Ustawy o szkolnictwie wyższym i postanowień Statutu UTW na zasadzie autonomii i samodzielności. W paragrafie 3 uchwały Senatu czytamy:

Doceniając znaczenie edukacji permanentnej i to w skali całego społeczeństwa, jak i to, że człowiek kształtuje się nie tylko dla swej pracy zawodowej, nadto nieprzerwanie przez całe swoje życie — Uniwersytet Rzeszowski podejmuje ideę rozwoju działalności uniwersytetów trzeciego wieku jako formę swej pracy w służbie dla najszerszej pojętego środowiska swej pracy i regionu. Miarą kultury i powołania uczelni wyższej jest tworzenie perspektyw dla rozwoju nie tylko studentów, tych „ludzi pierwszego wieku”, ale przecież także rozwijanie pomocy i troski o tych „ludzi trzeciego wieku” — wszak „nigdy dość człowieczeństwa i humanizmu”. System kształcenia jest semestralny i obejmuje zajęcia podstawowe — wykłady ogólne — otwarte i fakultatywne — to wybrane przez słuchaczy zagadnienia, zgodnie z ich osobistymi zainteresowaniami. Są prowadzone w grupach tematycznych i obejmują: podstawy informatyki, fotografii, astronomię, lektoraty języków obcych. Zajęcia twórcze

<sup>9</sup> Strona UTW w Rzeszowie: <http://old.ur.edu.pl/studenci/utw> [dostęp: 8.05.2020].

i samokształceniowe prowadzone są w formie warsztatów — sekcji plastycznej, muzycznej, aktorskiej. Ofertę programową wykładów wyznacza Rada Programowa. Seniorzy uczestniczą także aktywnie w życiu naukowym i kulturalnym miasta Rzeszowa poprzez udział w „spotkaniach z nauką”, które odbywają się w Ratuszu i skupiają naukowców z różnych dziedzin, w spektaklach teatralnych, koncertach w filharmonii czy Instytucie Muzyki Uniwersytetu Rzeszowskiego. Wielu słuchaczy legitymuje się kilkunastoletnim stażem uczestnictwa i działalności, a najstarsi liczą ponad 80 lat życia. Szerokie spektrum działalności UTW w Rzeszowie ewidentnie pokazuje, że starzenie nie musi być równoznaczne z porzuceniem wszelkiej aktywności, w tym aktywności medialnej. UTW sprzyjają pośrednio i bezpośrednio zmianie negatywnego wizerunku starości poprzez ukazywanie osób starszych jako społecznie zaangażowanych w proces uczenia się.

## Pasja, profesjonalizm, kreatywność — drogi rozwoju Uniwersytetu Trzeciego Wieku<sup>10</sup> i edukacji seniorów

Współczesna dydaktyka wychodzi naprzeciw edukacyjnym potrzebom ludzi starszych, stwarzając optymalne warunki w postaci efektywnych form, metod i narzędzi kształcenia przez całe życie. Dzięki edukacji permanentnej odnawiana jest wiedza i umiejętności oraz poszerzane są kompetencje ogólne i specjalistyczne ludzi starszych. Bardzo ważne jest promowanie nowych rozwiązań na rzecz motywowania osób starszych do uczenia się dla zachowania aktywności. Stąd pomysł na projekt autorski, który był odpowiedzią na ogłoszony przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego konkurs dotyczący wsparcia Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Spośród 85 nadesłanych ofert wybrano 16 najlepszych. Wśród nagrodzonych znalazła się oferta zaproponowana przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Rzeszowskiego. Autorami i realizatorami projektu byli: Ryszard Pęczkowski (Dziekan Wydziału), Marta Wrońska (Dyrektor Instytutu Pedagogiki) i Marek Hallada (pracownik Katedry Pedagogiki Medialnej).

Projekt nasz zawierał następujące formy działalności: cykl wykładów odpowiadających na potrzeby osób starszych; cykl warsztatów poświęconych budowaniu więzi społecznych (warsztaty teatralno-literackie, warsztaty nt.: *Współczesna fotografia cyfrowa. Fotografia kreacyjna*, warsztaty nt. *Tradycje lokalne w plastyce, rękodzielnictwie i muzyce*). Celem warsztatów było kształtowanie i doskonalenie poczucia własnej wartości, użyteczności dla innych, poszerzanie kontaktów społecznych, możliwość realizacji własnych pasji i poczucie dobrze wykorzystanego

<sup>10</sup> Pełna informacja o realizacji autorskiego projektu: M. Wrońska, *Social impact of the government program support for universities of the third age (on the example of the podkarpackie province)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, Pedagogika” 2018, nr 17, s. 275–284; też, *Założenia, cele, realizacja projektu „Pasja, profesjonalizm, kreatywność — drogą rozwoju UTW” w ramach programu MNiSW „Wsparcie Uniwersytetów Trzeciego Wieku”*, „Biuletyn” nr 18, wyd. specjalne, UTW w Rzeszowie, Uniwersytet Rzeszowski, grudzień 2017 r., s. 3–5; <http://naukadlaciebie.gov.pl/universytet-rzeszowski-wydzial-pedagogiczny/> [dostęp: 8.05.2020].

czasu. Kolejną formą działalności był cykl seminariów z udziałem studentów — członków Studenckiego Koła Naukowego „Matrix” funkcjonującego przy Katedrze Pedagogiki Medialnej na Wydziale Pedagogicznym. Seminaria poświęcone były e-wykluczeniu osób starszych. Tematyka seminariów obejmowała takie obszary, jak: funkcjonowanie adolescentów i seniorów w środowisku cyfrowym; zjawisko nadprodukcji informacji w przestrzeni medialnej — dylematy młodego użytkownika i seniora; aplikacje mobilne i ich wykorzystanie w codziennym funkcjonowaniu seniorów; bezpieczeństwo i anonimowość w sieci, anonimowość technologiczna. W warsztatach aktywnie uczestniczyli nasi studenci. Celem seminariów było budowanie międzypokoleniowych więzi społecznych oraz dostarczanie wiedzy o mediach cyfrowych, przygotowanie seniorów do konstruktywnego posługiwania się mediami, a także kształtowanie i doskonalenie umiejętności świadomego, refleksyjnego i krytycznego odbioru przekazów medialnych. W trakcie trwania seminariów uświadamialiśmy naszym studentom, że seniorzy są unikatową wartością dla młodszych pokoleń. Ich życiowe ideały, zasady moralne, godność osobista, kultywowanie tradycji, pamięci pokoleń, historii, troska o zgodne relacje międzygeneracyjne i międzypokoleniowe mimo „inności” są bezcenne i nie można o tym ani zapominać, ani przejść obojętnie wobec tych faktów.

W wyniku realizacji projektu włączyliśmy seniorów w nurt życia naukowego uniwersytetu; utrwaliliśmy relacje międzypokoleniowe (seniorzy–studenci–pracownicy nauki); podnieśliśmy poziom aktywności seniorów w wybranych obszarach życia społeczne (teatr, fotografia, tradycja regionalna, muzyka, literatura itp.); podnieśliśmy także poziom świadomości seniorów o korzyściach i zagrożeniach funkcjonowania we współczesnej przestrzeni medialnej; zacieśniliśmy współpracę pomiędzy Uniwersytetami III Wieku, działającymi w województwie podkarpackim oraz promowaliśmy szereg działań na rzecz środowiska ludzi starszych. Interaktywna formuła całego projektu przyczyniła się do zaspokajania różnych potrzeb seniorów, takich jak: poszerzanie i aktualizacja wiedzy i różnorodnych umiejętności, możliwość wykonywania społecznie użytecznych działań, wypełnienie wolnego czasu, utrzymywanie więzi towarzyskich, stymulacja psychiczna i fizyczna. Realizowane w projekcie różnorodne działania na rzecz włączania osób starszych do grona uczących się, urzeczywistniły ideę uczenia się przez całe życie, zwłaszcza w tych obszarach, które najbardziej odpowiadają potrzebom edukacyjnym grupy starszych obywateli. Podejmowanie aktywności edukacyjnej przez osoby starsze umożliwiły im nie tylko poszerzanie wiedzy, nabywanie nowych oraz aktualizację dotychczasowych umiejętności, ale także odegrały istotną rolę w tworzeniu więzi społecznych i tym samym były czynnikiem wspierającym aktywność społeczną.

## Edukacja medialna seniorów

Kształtowanie kompetencji medialnych u seniorów pozwoli im nie tylko w sposób świadomy i skuteczny uczestniczyć w procesie edukacji permanentnej, ale także będzie przeciwdziałać zjawisku wykluczenia z transformującego się

społeczeństwa. Należy podjąć wszelkie działania, by zmotywować seniorów do konstruktywnego używania technologii informacyjnych. Zaktywizowanie osób starszych w zakresie korzystania z nowoczesnych mediów cyfrowych ma także szersze ekonomiczne i ogólnospołeczne znaczenie. Dlatego czując się odpowiedzialna za jakość kształcenia ludzi starszych, od 2006 roku do chwili obecnej prowadzę regularne zajęcia z wybranych obszarów edukacji medialnej z seniorami — Słuchaczami Uniwersytetu III Wieku<sup>11</sup>.

Ustawicznie prowadzona edukacja komputerowa znacznie podnosi świadomość medialną naszych seniorów. Co pokazały moje badania własne<sup>12</sup>, które przeprowadziłam wśród 245 słuchaczy UTW funkcjonującego przy Uniwersytecie Rzeszowskim. Badania dotyczyły kompetencji medialnych. Trwały od 8 października 2018 roku do 15 lutego 2019 roku. Udział w badaniu był dobrowolny. Zastosowano celowy dobór próby. Wśród ankietowanych byli także słuchacze, z którymi prowadzę regularne zajęcia komputerowe. Rozpiętość wieku oscylowała w przedziale 68–83 lat. Zbadałam jeden komponent kompetencji medialnej — umiejętności stosowania mediów. Diagnoza tego komponentu została dokonana na podstawie odpowiedzi na następujące pytanie: *Jaki jest poziom umiejętności stosowania mediów przez seniorów?* W badaniach wykorzystyłam sondaż diagnostyczny. Umiejętności stosowania mediów zostały zdiagnozowane przez użycie skonstruowanego specjalnie na użytek moich badań testu. Jego istotą była diagnoza wiedzy proceduralnej (*procedural knowledge*) związanej z posiadaniem praktycznych procedur *knowing-how*. Test diagnozujący poziom wiedzy proceduralnej zawierał 30 zadań. Respondent wybierał spośród kilku możliwych rozwiązań jedno, w jego ocenie prawidłowe. Poprawność wykonania zadania oceniana była w systemie „0–1”, tzn. za prawidłowe wykonanie zadania badany otrzymywał 1 pkt, natomiast w przypadku błędu — 0 pkt. Maksymalna liczba punktów możliwych do uzyskania wynosiła 30<sup>13</sup>. Na podstawie przeprowadzonej analizy zebranych danych należy stwierdzić, że średni wynik badania uzyskany przez seniorów to 24,80 pkt, co stanowi 82,67% możliwych do uzyskania punktów. Poziom wiedzy proceduralnej został określony na pięciostopniowej skali: poziom bardzo niski prezentowali seniorzy, którzy uzyskali w badaniu wynik od 0 do 6 pkt, poziom niski od 7 do 12 pkt, poziom przeciętny od 13 do 18 pkt, poziom wysoki od 19 –do 24 pkt, poziom bardzo wysoki od 25 do 30 pkt. Analiza wyników jednoznacznie wskazuje, że badani seniorzy prezentują bardzo wysoki poziom umiejętności stosowania mediów. Wśród badanych seniorów poziom bardzo wysoki osiągnęło 69,08%

<sup>11</sup> Szczegółowe cele i program tych zajęć znajdują się na stronie Internetowej Katedry Pedagogiki Medialnej i Szkolnej, [http://www.multimedia.univ.rzeszow.pl/?page\\_id=93](http://www.multimedia.univ.rzeszow.pl/?page_id=93), [dostęp: 8.05.2020] Zajęcia prowadzę wspólnie z moim doktorantem Piotrem Karasiem.

<sup>12</sup> Szczegółowa analiza badań jest opisana w: M. Wrońska, *Kompetencje medialne wyznacznikiem konstruktywnego seniora w przestrzeni medialnej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, Pedagogika” 2019, nr 20, s. 71–81.

<sup>13</sup> Tamże.

natomiast wysoki — 12,92%. Poziom przeciętny reprezentuje 13,35% badanych, natomiast niski 2,56% i bardzo niski zaledwie 2,09%<sup>14</sup>.

Uzyskane przeze mnie wyniki nie mają waloru reprezentatywności, są jednak istotne, ponieważ pokazują, że edukacja komputerowa dostosowana do potrzeb i możliwości seniorów determinuje poziom umiejętności stosowania mediów, a tym samym sprawia, że nasi seniorzy coraz chętniej i śmieiej korzystają z nowoczesnych technologii informacyjnych. Potwierdzeniem tego mogą być inne badania, które przeprowadziłam wśród seniorów, a dotyczyły znajomości blogosfery<sup>15</sup>. Badania odbyły się w miesiącach: październik, listopad, grudzień 2016 roku, wzięło w nich udział 186 respondentów, słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku funkcjonującego przy Uniwersytecie Rzeszowskim. Udział w badaniu, podobnie jak w poprzednim, był dobrowolny. Wiek respondentów mieścił się w przedziale 65–80 lat. W pierwszym pytaniu poprosiłam respondentów, by zdefiniowali pojęcie: blog. Według badanych blog to darmowa strona internetowa spełniająca funkcję pamiętnika, lub rodzaj strony internetowej, na której autor umieszcza wpisy czy też sposób publikowania treści w Internecie. Takich odpowiedzi udzieliło 114 osób, co stanowi 61,29 % badanych. Kolejne pytanie miało sprawdzić, czy seniorzy czytają blogi, jeśli tak, to jakie są powody czytania? Mimo, że nie wszyscy respondenci potrafili zdefiniować pojęcie „blog”, to aż 154 osoby (82,80%) czyta blogi, twierdząc, że robi to z ciekawości (82,80%), dla rozrywki (60,21%), dla zdobycia różnych informacji (72,04%), z innych powodów (59,68%). Wśród odpowiedzi „inne powody”, znalazły się takie sformułowana, jak: „możliwość poznania innych osób, poszerzenie swoich zainteresowań czy znalezienie różnych porad, przydatnych w życiu osoby starszej”. Respondenci mieli możliwość zaznaczenia trzech odpowiedzi, stąd otrzymane procenty nie sumują się do 100. Następne pytanie dotyczyło aktywności czytelników blogowych. Uznałam, że przejawy aktywności seniorów czytających blogi wyznaczają dwa wskaźniki — pozostawione przez nich komentarze na czytany blogu oraz czytanie komentarzy innych osób pod danym wpisem na blogu. Dzięki tym aktywnościom mamy do czynienia z pewnego rodzaju dyskusją pomiędzy osobami czytającymi dane wpisy na temat poruszony przez blogera, a osobami komentującymi. Często też sam autor wpisu (blogger) włącza się w żywą rozmowę, poznając w ten sposób stanowisko swoich obserwatorów w danej sprawie. Z danych zebranych od respondentów wynika, że komentowanie nie należy do najczęstszych form aktywności czytelników blogów. Tylko 36 respondentów (23,38%) zadeklarowało, że komentuje wpisy, 2 osoby (1,30%) robi to sporadycznie, a 116 osób (75,32%) nie komentuje wpisów. Natomiast komentarze pod wpisami czyta 98 osób (63,64%), 5 osób (3,24 %) robi to czasami, a 51 seniorów (33,12 %) nie robi tego wcale. Zapytałam także respondentów, czy prowadzą swojego bloga i z jakiej aplikacji webowej korzystają do publikacji

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> M. Wrońska, „E-meryt”, czyli *blogujący senior — raport z badań*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2017, nr 15, s. 137–145.

własnych wpisów? Odpowiedź: tak, otrzymałam od 78 osób (41,94%), natomiast 108 ankietowanych (58,06 %) nie ma swojego bloga. Najpopularniejszą aplikacją do prowadzenia bloga jest *Wordpress.com*. Na tej platformie pracuje 65 seniorów (83,33%). Platformę *Blogger.com* wybrało 8 osób (10,26 %), tylko 5 (6,41%) osób wskazało na aplikację *Tumblr.com*. Ostatnie pytanie w ankiecie brzmiało: „jakie są pozytywne aspekty prowadzenia bloga?”. Otrzymałam szereg interesujących odpowiedzi, na przykład:

to świetna recepta na samotność; mogę pisać, to o czym chcę i umieszczać swoje przemyślenia, wiersze i komentarze; satysfakcjonujące przeżycie czasu starości; możliwość nawiązania kontaktu z osobami o takich samych zainteresowaniach; mogę pisać o swoich pasjach, ale i też o problemach; doskonały sposób na walkę z nudą; przełamanie lęku przed rzeczami i zjawiskami nowymi i nieznanymi; w końcu uwierzyłam we własny talent i możliwości<sup>16</sup>.

Przeprowadzone przeze mnie badania pokazują, że blogowaniem może zajmować się każdy, niezależnie od wieku. Pod względem technicznym nie jest to czynność złożona. Przekonali się o tym seniorzy, z którymi mamy cotygodniowe zajęcia komputerowe. W ramach ćwiczeń jeden blok tematyczny w wymiarze 20 godzin przeznaczaliśmy właśnie na założenie i prowadzenie własnego bloga<sup>17</sup>. Blogowanie zajmuje dużo czasu, zmusza także do ciągłego czytania, ale sprawia ogromną przyjemność i staje się ulubionym hobby.

Wysoki poziom umiejętności stosowania mediów przez seniorów warunkuje im łatwą adaptację do zmieniających się okoliczności, które obecnie przeobraziły funkcjonowanie każdego z nas, w tym także osób z trzeciego wieku.

## Seniorzy wobec nauczania zdalnego w dobie pandemii koronawirusa

Nauczanie zdalne to idea, która zdobyła w relatywnie krótkim czasie znaczącą popularność. Ze względu na szybko rozprzestrzeniającą się epidemię koronawirusa swoją działalność zawiesiły Uniwersytety Trzeciego Wieku, kluby seniora, ale także wszelkie szkoły świadczące kursy dla osób starszych. Większość zajęć przeniesiono do Sieci. Do momentu wybuchu epidemii pomijana była tematyka teoretycznego i praktycznego opracowania zajęć dedykowanych seniorom w trybie *on-line*. Stąd pojawia się pytanie: czy seniorzy są przygotowani do realizacji edukacji w formie zdalnej? W tym miejscu należy podkreślić, że ludzie

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Słuchacze Trzeciego Wieku przy Uniwersytecie Rzeszowskim z wielkim przejęciem tworzyli swoje własne strony WWW, z możliwością blogowania na nich. Ciekawym przykładem jest strona: <https://barbaramirek.wordpress.com/>, na której słuchaczka umieszcza wydarzenia, do których doszło w ciągu 50 lat od ukończenia przez nią studiów. Opisuje lata niezwyklej więzi, jaka łączy większość absolwentów tego roku, który nieskromnie nazywa „Najlepszym Rokiem Politechniki Krakowskiej”. Również polecam stronę: <https://fuka3.wordpress.com/>, gdzie nasza seniorka zamieszcza przepiękne zdjęcia ze swoich różnych wypraw. Autorka bloga jest także przewodnikiem PTTK w Rzeszowie.

starsi posiadają swoje specyficzne upodobania oraz wytrenowane w toku życia nawyki, które mogą utrudniać przystosowanie się do zmian.

W przypadku seniorów nie można mówić o klasycznej edukacji zdanej, czyli kształceniu/nauczaniu na odległość z zastosowaniem różnych jej metod na przykład blended-learning, e-learning, m-learning itp. Taka forma wymaga dobrze przemyślanej organizacji i właściwego zarządzania zasobami edukacyjnymi, do których należą: sylabus kursu, odpowiednie zastosowanie kalendarza w kursie, formy komunikacji słuchacz–słuchacz i słuchacz–wykładowca oraz narzędzia do ewaluacji wiedzy i procesu nauczania, a jej kluczowym elementem organizacyjnym jest informacja i komunikacja, a przede wszystkim jej jakość i szybkość przepływu między uczestnikami nauczania zdalnego. W klasycznym portalu do edukacji zdalnej służy: baza użytkowników — zakładanie kont administratorom, wykładowcom oraz kursantom, przypisywanie im adekwatnych uprawnień na portalu oraz ról edukacyjnych, przypisywanie ich do kursów, tworzenie grup edukacyjnych; moduł zarządzania kursami — tworzenie i edycja kursów na podstawie zestawów predefiniowanych składników, import i eksport kursów (zwykle co najmniej w standardzie SCORM); moduł oceniający i archiwizujący — tworzenie, edycja oraz import/eksport różnych testów, ankiet, zadań itp., archiwizacja wyników, eksport wyników do standardowych formatów; elementy komunikacyjne — chat, forum, kalendarz itp. Ponadto jest możliwość monitoringu aktywności słuchaczy obejmującego co najmniej rejestrację wizyt i czasu poświęconego na realizację poszczególnych lekcji; raportowanie rezultatów kształcenia poprzez wgląd w wyniki testów i zadań kontrolnych poszczególnych studentów oraz udostępnianie danych statystycznych; możliwość synchronicznej i asynchronicznej komunikacji pomiędzy słuchaczami i wykładowcami oraz pomiędzy samymi słuchaczami.

Pandemia COVID-19 uzmysławia, że niestandardowa sytuacja wymusza sięgnięcie po inne formy kształcenia przeznaczone dla seniora. W tej trudnej sytuacji, kiedy niemal cały świat został zaatakowany przez koronawirusa, nauczyciele akademicy powinni stanąć na wysokości zadania i dostarczyć wiedzę, wsparcie i pomoc osobom, których los dotyka teraz tak boleśnie. Na Uniwersytetach Trzeciego Wieku klasyczna edukacja zdalna została zmodyfikowana i polega na umieszczaniu komunikatów na stronach internetowych tych organizacji. W komunikatach zawarte są treści informujące na przykład, w jaki sposób można posłuchać wykładów, jak ściągnąć i otworzyć prezentację, jak dotrzeć na stronę z odpowiednim filmem etc. Dzięki takiej właśnie formie nauczania udostępnionej przez UTW seniorzy nadal mogą utrzymywać swoją aktywność i kontakty z innymi słuchaczami.

Odpowiadając na pytanie sformułowane na wstępie tego podrozdziału: czy seniorzy są przygotowani do realizacji edukacji w formie zdalnej? — odniosę się do działań, jakie podejmujemy wobec słuchaczy UTW w Rzeszowie w zakresie edukacji medialnej. Jak już wcześniej wspominałam od 2006 roku do chwili obecnej prowadzimy regularne zajęcia z seniorami. Oczywiście prowadzenie zajęć w zakresie technologii informacyjnych wymaga precyzyjnej metodyki

dostosowanej do percepcji ludzi starszych. Nie wystarczy powiedzieć „znajdź ikonę” albo „otwórz plik”. Należy wytłumaczyć tym ludziom całą komputerową filozofię. Patrząc na ekran, starszy człowiek nie widzi ikon czy plików, tylko ciąg znaków, więc trzeba nauczyć go dostrzegania poszczególnych elementów. Ponieważ trudno jest mówić o rzeczach informatycznych językiem rudymenarnym, zrozumiałym dla ludzi starszych, dlatego chcąc zainteresować i jednocześnie łagodnie wprowadzić seniorów w tę niełatwą tematykę na pierwszych zajęciach podawałam pewne ciekawostki w formie pytań, typu np.:

- co wpłynęło na rozwój naszej cywilizacji, postęp techniczny, wynalazek komputera?
- kto, i w którym roku zaprojektował model pierwszego mechanicznego komputera?
- jakie rozmiary posiadał komputer, który dał początek pierwszej generacji komputerów?
- w jaki sposób rozpoczęła się kariera najbogatszego człowieka świata, założyciela firmy komputerowej Microsoft — Billa Gatesa?
- w którym roku pojawiły się komputery do osobistego użytku tzw. IBM PC etc. Przypominałam także o wydarzeniu, które potwierdziło, że komputer to popularne urządzenie, umożliwiające dialog, wzajemne komunikowanie się. Było to w 1982 roku, kiedy amerykański tygodnik społeczno-polityczny „TIME”, który to od 1927 roku przeprowadza corocznie konkurs na najpopularniejszego człowieka, mającego w poprzedzającym roku największy wpływ na wydarzenia w Ameryce i na świecie, w pozytywnym lub negatywnym znaczeniu, uznał za osobowość roku komputer osobisty. Wyjaśniłam także, co to jest cyberprzestrzeń<sup>18</sup>.

Głównym celem naszych zajęć komputerowych jest wyposażenie słuchaczy w podstawowe pojęcia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych. Zapoznanie z budową komputera w kontekście dynamicznych zmian technologicznych, a także wyposażenie w wiedzę związaną z bezpieczeństwem użytkownika, konserwacją, zabezpieczeniem systemów operacyjnych oraz danych komputera. Kształtowanie i doskonalenie umiejętności w zakresie funkcji edytora tekstów, korzystania z usług sieci Internet, użytkownika arkusza kalkulacyjnego z uwzględnieniem wykorzystania formuł i funkcji, projektowania prezentacji multimedialnych. Pierwszym programem, który miał oswoić naszych słuchaczy z komputerem, był program graficzny Paint. Umożliwia on wykonanie rysunków na pustym obszarze rysowania lub istniejących obrazach przy użyciu wielu narzędzi: ołówek, pędzel, koło, elipsa, prostokąt itp. Kolejny program, z którym pracują nasi słuchacze, to Microsoft PowerPoint wchodzący w skład pakietu Microsoft Office. To aplikacja do przygotowywania i wykonywania

---

<sup>18</sup> Pojęcie, które zostało użyte w 1984 r. przez amerykańskiego pisarza W. Gibsona w powieści fantastycznonaukowej *Neuromancer* na określenie rzeczywistości wirtualnych, w których znajdowali się jego bohaterowie. Termin W. Gibsona szybko przyjął się jako nazwa przestrzeni komunikacyjnej Internetu.

prezentacji czy pokazu slajdów. Korzystając z programu Microsoft PowerPoint, słuchacze wykonują piękne prezentacje, w których w atrakcyjny sposób łączą kolorowy tekst i fotografie, ilustracje, rysunki, korzystają z funkcji animacji, a także dodają efekty dźwiękowe i narrację. Następnym programem, z którym zapoznujemy naszych słuchaczy, jest Prezi. Służy do tworzenia prezentacji multimedialnych. Aplikacja umieszczona w cloud computing umożliwia powiększanie i pomniejszanie prezentacji oraz wyświetlanie i poruszanie się pomiędzy poszczególnymi jego elementami po osiach, w przestrzeni umownie oznaczanej jako 2.5D. Samą prezentację tworzy się *on-line* na stronie serwisu, a następnie można ją zgrać na komputer w postaci pliku flasha. Można też odtworzyć *on-line*. W odróżnieniu od programu PowerPoint, gdzie prezentację tworzy cykl slajdów, w Prezi cała prezentacja znajduje się na jednym nieograniczonym obszarze, na którym umieszczane są treści do zaprezentowania. Przypomina dużą interaktywną mapę, na której znajdują się zdefiniowane punkty, pola tekstowe, zdjęcia, wideo, schematy. Przeglądanie prezentacji odbywa się na zasadzie powiększania (przybliżania) kolejnych punktów na mapie, według ściśle określonej ścieżki. W opinii naszych słuchaczy Trzeciego Wieku jest to trudny program, wymaga innego myślenia, interfejs jest trochę udziwniony, choć, jak twierdzą, sprzyja kreatywnemu myśleniu. Seniorzy poznali także Windows Movie Maker do tworzenia i edycji filmów, z wykorzystaniem własnych zdjęć lub filmów (możliwość łączenia własnych fotografii, plików video, ulubionej muzyki oraz własny słowny komentarz). Inna usługą umieszczoną w cloud computing, którą poznali seniorzy, to WordPress.com — system zarządzania treścią, nowoczesna, semantyczna, osobista platforma publikacyjna, oparta na systemie blogowania. Jest to już profesjonalna aplikacja do tworzenia stron WWW. Ten program uzyskał pełną akceptację wśród słuchaczy.

W ostatnim czasie, na prośbę naszych seniorów, zrealizowaliśmy blok związany z edukacją mobilną. Nasi słuchacze doskonale wiedzą, że żyją w „erze aplikacji” i to dzięki im, ich smartphony i tablety zmieniają się w potężne narzędzia o nieograniczonych możliwościach, co jest dla nich dużym plusem. Na zajęciach omawiamy aplikacje dla Androida, ponieważ smartfony naszych seniorów posiadają ten właśnie system operacyjny. Zaproponowaliśmy aplikacje poprawiające działanie telefonu. Obowiązkowa antywirusowa aplikacja to *ESET Mobile Security*, która działa na takich samych zasadach, co program antywirusowy skanujący komputer stacjonarny czy laptop w poszukiwaniu wirusów próbujących zainfekować urządzenie. Równie ważny jest Clean Master, optymalizujący działanie systemu oraz oczyszczający go ze wszelkich niepotrzebnych plików, zbędnych danych i pozostałości po przeglądaniu stron internetowych. Clean Master oczyszcza pamięć RAM, tym samym zwalnia miejsce na nowe programy. Kolejne, bardzo przydatne aplikacje to dyski w chmurze: Dysk Google i Dropbox. To narzędzia zwiększające przestrzeń dostępną dla plików i ułatwiające przenoszenie danych między urządzeniami. Dzięki dyskom w chmurze nie trzeba kopiować plików. Zapoznaliśmy także seniorów z mobilnymi komunikatorami internetowymi. Zaprezentowaliśmy trzy najbardziej popularne Google

Hangouts, Viber i WhatsApp. W semestrze letnim, który został przerwany przez koronawirus, zaplanowaliśmy zajęcia z olbrzymim pakietem Microsoft Office 365. Chcieliśmy zacząć od aplikacji MS Times. Zdążyliśmy zrobić pierwsze ćwiczenia wprowadzające. Mamy nadzieję na kontynuację tej tematyki od października, kiedy będziemy mogli powrócić na uczelnię i znowu spotkać się *face to face* z naszymi wspomniałymi seniorami.

## Zakończenie

Współcześnie technologie informacyjne generują transformacje w edukacji ludzi dorosłych. Efektywne zastosowanie technologii informacyjnych w nauczaniu seniorów wymaga przygotowania odpowiedniego środowiska edukacyjnego, w którym kształcenie będzie miało charakter totalny i konstruktywny. Malcolm Knowles, amerykański andragog, w trafny sposób scharakteryzował seniorów biorących udział w edukacji. Są autonomicznymi i samosterownymi jednostkami, działają dobrowolnie, sami decydują, czego i jak chcą się uczyć. Są zorientowani na cele, wiedzą czego chcą. Są pragmatyczni — uczą się tego, co uznają za potrzebne i przydatne. Chcą uczestniczyć przy konstruowaniu programu nauczania. Wnoszą swoje doświadczenia do sytuacji uczenia się. Doceniają możliwość wyrażania własnych opinii. Poszukują sposobności rozwoju osobistego. Do czynników wspomagających uczenie się seniorów M. Knowles zaliczył poczucie własnej skuteczności, akceptację własnych ograniczeń, adaptację do nowych warunków, pozytywne myślenie, otwarcie się na nowe doświadczenia i świadomość, że nauka jest wciąż ważna i potrzebna<sup>19</sup>. Ludzie starsi mają atuty, potencjał, który należy odkryć przed nimi samymi i przed społeczeństwem. Trzeba obalić mit, że są to ludzie trzeciej kategorii, ludzie niemal bezużyteczni, ograniczeni przez przypadłość wieku lub chorobę. Podnoszenie kompetencji niezbędnych do życia we współczesnym świecie pozwala przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu osób starszych. Aktywność edukacyjna tych osób przynosi też korzyści w postaci większego zaangażowania w działania na rzecz własnego i młodszych pokoleń w społecznościach lokalnych oraz pełnego funkcjonowania w wymiarze obywatelskim. Konieczne jest także uświadomienie, zwłaszcza młodym osobom, że starość jest fazą życia, której dożywa większość ludzi, że ten okres może być także twórczy i radosny. Musimy walczyć z uprzedzeniami, by aktywna i pomyślna była starość nie tylko dzisiejszych seniorów, lecz również nasza.

---

<sup>19</sup> M. S. Knowles, *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*, Cambridge 1980.

B. Kędzierska  
*UP KEN w Krakowie*

## Kompetencje seniorów w kontekście całościowej edukacji w warunkach pandemii

### Wprowadzenie

Gwałtowny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych doprowadził na przełomie wieków do cyfryzacji procesów komunikowania oraz pozyskiwania, przetwarzania i publikowania informacji, a środowisko życia człowieka zyskało swoją wirtualną — równoległą wersję. Konsekwencje gwałtownego, w sposób ciągły, rozwoju informatyki i telekomunikacji powodują systematyczne zmiany funkcjonowania człowieka mającego do dyspozycji coraz bardziej zaawansowane cyfrowe środowisko aktywności zawodowej, społecznej i edukacyjnej. Dynamiczny, w sposób ciągły, rozwój sztucznej inteligencji i robotyki wyraźnie zmierza do opracowywania coraz doskonalszych systemów, które wchodząc w interakcję z człowiekiem, będą w społeczeństwie postrzegane bardziej jako partner człowieka niż narzędzie. Tempo rozwoju technologicznego w ostatnich dekadach daje podstawę do postrzegania zachodzących zmian jako IV rewolucji przemysłowej, generującej transformację we wszystkich aspektach aktywności społecznej. Rzeczywistość wirtualna ze swoimi sieciami społecznościowymi, inteligentne media informacyjno-komunikacyjne czy coraz bardziej zaawansowane roboty stanowią nową jakość życia, przeżywania emocji oraz świadomości siebie i otaczającego świata.

Aby wszystkie grupy społeczne były w stanie w tym samym zakresie aktywnie i skutecznie partycypować w zmianach zachodzących pod wpływem globalnej transformacji cyfrowej, priorytetem staje się, w ramach wyrównywania szans i zapobiegania wykluczeniu cyfrowemu, kształtowanie w ramach edukacji całościowej wśród seniorów — cyfrowych imigrantów — kompetencji warunkujących ich skuteczną i bezpieczną aktywność w środowisku cyfrowym. W sposób szczególny jest to ważne dzisiaj, w okresie panującej pandemii koronawirusa powodującego chorobę COVID-19, bo ze względu na konieczność izolacji oraz ograniczania do minimum bezpośrednich relacji społecznych, priorytetowego znaczenia nabierają kompetencje informacyjno-medialne, warunkujące

zdolność sprawnego, skutecznego i bezpiecznego podejmowania aktywności w przestrzeni wirtualnej.

## Cyfrowa transformacja współczesnego społeczeństwa

Gwałtowny, w sposób ciągły, rozwój technologii cyfrowych dokonujący się na naszych oczach to ilościowa i jakościowa zmiana dotycząca wszystkich obszarów funkcjonowania społeczeństwa zarówno w perspektywie globalnej, jak jednostkowej. Coraz silniejsza integracja znanej nam od wieków rzeczywistości realnej oraz przestrzeni wirtualnej generuje nowe wyzwania i nowe wartości, a rewolucyjnie nowe formy komunikowania i procedowania informacji modyfikują relacje i normy działań społecznych. Wpływ transformacji cyfrowej na funkcjonowanie społeczeństw trudno przecenić; zwłaszcza wobec możliwości generowanych przez dynamiczny rozwój sztucznej inteligencji, rosnącą moc chmury obliczeniowej czy coraz bardziej szczegółową analizę gromadzonych w cyberprzestrzeni danych (Big Data). Warto pamiętać, że zmiany zachodzące pod wpływem cyfrowej rewolucji dotyczą, czy tego chcemy czy nie, wszystkich grup społecznych i wszystkich aspektów życia społecznego — nie tylko w zakresie biznesu, agencji i organizacji rządowych czy dużych instytutów badawczych, ale każdej rodziny i każdej jednostki. Nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne są najsilniejszym w historii człowieka stymulatorem rozwoju; dzisiaj są już w pełni zintegrowane z najnowszymi osiągnięciami naukowymi i strategiami agencji i rządów w celu rozwiązywania pojawiających się problemów i wyzwań społeczeństwa XXI wieku, jak chociażby zanieczyszczenie środowiska, klęski żywiołowe, wykluczenie społeczne, gospodarka odpadami czy obserwowana nie tylko w Europie tendencja starzenia się społeczeństw. Dzięki wdrażaniu nowoczesnych rozwiązań technologicznych możliwe i łatwiejsze staje się również planowanie i wdrażanie strategii mających na celu niwelowanie nierówności oraz reorganizację i modyfikację systemów mających na celu zaspokojenie pojawiających się potrzeb.

Miarą tempa rozwoju technologii cyfrowych jest wysoka dynamika wzrostu znaczenia i roli cyberprzestrzeni w aktywności współczesnego człowieka — zarówno zawodowej, społecznej, jak osobistej oraz tempo upowszechniania kolejnych, coraz bardziej zaawansowanych generacji użytkowych narzędzi informacyjno-komunikacyjnych, których najbardziej charakterystycznym przykładem jest telefon komórkowy we wszystkich swoich odmianach (Smartfon, Smartwatch, Watch active i inne). Wirtualna rzeczywistość coraz silniej integruje się z codziennym życiem współczesnego człowieka niezależnie od miejsca zamieszkania, wykształcenia czy wieku. O ile zmiany w aktywności społecznej zachodzące niezauważalnie w sposób ciągły pod wpływem kolejnych generacji narzędzi medialnych postrzegane są przez cyfrowych tubylców<sup>1</sup> jako naturalny

<sup>1</sup> „Cyfrowi tubylcy” to pojęcie, które przez badaczy problematyki oznacza osoby, które urodziły się już w erze cyfrowej, dla których media i cyfrowe środowisko stanowią naturalną

przejaw rozwoju, o tyle dla cyfrowych imigrantów, a zwłaszcza dla seniorów<sup>2</sup>, mogą one stanowić barierę, bywa że w skrajnych przypadkach niemożliwą do samodzielnego pokonania.

## Seniorzy wobec gwałtownego rozwoju cyfrowych technologii informacyjno-komunikacyjnych w kontekście uwarunkowań globalnej epidemii wirusa wywołującego chorobę COVID-19

W najtrudniejszej sytuacji w kontekście cyfrowych uwarunkowań doświadczanej obecnie codzienności znajdują się niewątpliwie seniorzy — osoby, które urodziły się przed pojawieniem się telefonii komórkowej, komputerów, Internetu czy równoległej już dzisiaj do znanego człowiekowi od tysiącleci środowiska życia — cyberprzestrzeni. Taki stan rzeczy i rosące wciąż tempo rozwoju technologicznego oznacza, że w proces aktywnego starzenia się, obligatoryjnie wpisana jest dzisiaj — zdecydowanie silniej niż kiedykolwiek dotąd — potrzeba całościowego uczenia się, umożliwiającego nadążanie za zmianami, jakie pod wpływem coraz bardziej zaawansowanych technologii zachodzą w społeczeństwie; zwłaszcza, że te zmiany dotyczą pierwotnych w społeczeństwie procesów: komunikowania się oraz pozyskiwania, przetwarzania i publikowania informacji zarówno w przestrzeni realnej, jak wirtualnej.

Jak wynika z badań gerontologów<sup>3</sup>, efektywność uczenia się przez seniorów zupełnie nowego zakresu zagadnień i korzystania z nieznanych im dotąd urządzeń jest uwarunkowana wielokontekstowo i oznacza maksymalne wykorzystanie dostępnych człowiekowi zasobów intelektualnych, sprzętowych i środowiskowych. Co prawda Komisja Wspólnot Europejskich w czerwcu 2007 roku podjęła decyzję o uruchomieniu planu mającego na celu zwiększenie liczby osób w wieku emerytalnym korzystających z nowych mediów, a przyjęta w 2008 roku *Strategia rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce do roku 2013* zakładała minimalizację wykluczenia cyfrowego między innymi w grupie osób starszych, ale rzeczywistość pokazuje, że skuteczność działań w tym zakresie nie zaspokaja potrzeb na satysfakcjonującym poziomie. Najsilniejszym uwarunkowaniem są sami zainteresowani. Badania naukowe<sup>4</sup> dotyczące przygotowania seniorów do aktywności w środowisku cyfrowym zwracają wyraźnie uwagę

---

przestrzeń życia i wszelkiej aktywności (M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, „From On the Horizon” 2001, Vol. 9, No. 5).

<sup>2</sup> Dla jednoznaczności podjętych w tekście rozważań przyjmuję, że określenie „senior” oznacza osobę, która zakończyła już aktywność zawodową; w Polsce, zgodnie z ustawą z 1.09.2017 r., wiek emerytalny kobiet wynosi 60 lat, podczas gdy dla mężczyzn — 65 lat.

<sup>3</sup> B. Szmigielska (red.), *Psychologiczne konteksty Internetu*, Kraków 2009; taż (red.), *Edukacja w dwóch światach — offline i online*, Kraków 2011; taż (red.), *Senior zalogowany*, Kraków 2014.

<sup>4</sup> E. Skibińska, Proces kształcenia seniorów, „Rocznik Andragogiczny” 2007, s. 57–80; A. Fabiś, *Edukacja seniorów — odpowiedź na wymagania współczesności*, GUS 2005; *Spoleczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2008–2012*, GUS

na silne oddziaływanie uwarunkowanych technologicznie zmian zachodzących coraz szybciej we współczesnym społeczeństwie. Zdecydowana większość tych zmian oznacza konieczność podejmowania przez seniorów aktywności nowych, w nowym dla nich środowisku, najczęściej zupełnie nieznanym i nieustannie się zmieniającym<sup>5</sup>. Naprzeciw tym uwarunkowaniom wychodzi opracowana przez profesora Roberta D. Hilla<sup>6</sup> koncepcja pozytywnego starzenia się, która uwzględnia, między innymi, konieczność uczenia się w sposób ciągły — również w okresie późnej dorosłości — rzeczy nowych, angażujących umysł i sprzyjających skutecznemu podejmowaniu nowych aktywności. Warto też zwrócić uwagę, że założenia koncepcji R. D. Hilla są spójne z założeniami nurtu psychologii pozytywnej<sup>7</sup> akcentującej m.in.: wartość otwartości interpersonalnej, optymizmu i zaangażowania w podejmowane działania. Umiejętność i łatwość adaptacji do nowych uwarunkowań jest z pewnością trudnym do przecenienia wsparciem dla seniorów podejmujących aktywność w przestrzeni wirtualnej, które jednakże nie zastąpią kompetencji informacyjno-medialnych warunkujących odpowiedzialną, bezpieczną i skuteczną aktywność w cyberprzestrzeni, która dzisiaj dostępna jest nieustannie dla każdego ze wszystkich, właściwie, nowoczesnych narzędzi informacyjno-komunikacyjnych. Wszechobecne w każdej chwili media umożliwiają zróżnicowaną w formie komunikację i dostęp do, co prawda nierecenzowanego, ale nieograniczonego źródła informacji. Takie uwarunkowania sprawiają, że kompetencje informacyjno-medialne, czyli wiedza, umiejętności i świadome informacyjnie postawy w przestrzeni internetowej, nie tylko nabierają strategicznego znaczenia, ale stanowią podstawowy i bezwzględnie konieczny element kształcenia i doskonalenia w ramach przygotowania seniorów do samodzielnej, bezpiecznej i skutecznej aktywności w środowisku cyfrowym.

Jak wynika z dotychczasowej praktyki dydaktycznej z osobami dorosłymi w późnym okresie ich dorosłości, w okresie wolnym od globalnych nadzwyczajnych uwarunkowań społecznych, skuteczność edukacji całościowej w zakresie opanowania wiedzy, umiejętności i postaw dotyczących uwarunkowań środowiska cyfrowego i jego skutecznej, a także bezpiecznej eksploracji nie jest ani łatwa, ani oczywista. Dzisiaj, kiedy społeczeństwa wszystkich krajów na świecie sparaliżował kryzys wywołany szybko rozprzestrzeniającą się epidemią wirusa powodującego chorobę COVID-19, społeczeństwo znalazło się

---

2015; J. Romanowska (red.), *Trzecia zmiana: andragogiczne rozważania na temat projektu @aktywny senior*, Wrocław 2012.

<sup>5</sup> Z prowadzonych w Polsce badań [m.in. D. Batorski [2011], B. Kędzierska [2007, 2017, 2018], A. Fabiś [2005] wynika, że największą barierą w skutecznym i odpowiedzialnym korzystaniu z nowoczesnych mediów jest niewystarczający poziom kompetencji informacyjnych, zwłaszcza w coraz liczniejszej grupie seniorów.

<sup>6</sup> Robert D. Hill — jest profesorem psychologii na uniwersytecie w Utah i praktykującym terapeutą.

<sup>7</sup> Impulsem do powstania nurtu psychologii pozytywnej były prace profesora Uniwersytetu Pensylwania Martina Seligmana (byłego przewodniczącego Amerykańskiego Stowarzyszenia Psychologów).

w całkowicie nowej, nieznanej i rygorystycznie uwarunkowanej rzeczywistości. Świat zatrzymał się nagle i niespodziewanie. Niezbędna do spowolnienia rozprzestrzeniania się wirusa izolacja fizyczna instytucji i osób uniemożliwiła bezpośrednie spotkania grupowe we wszystkich formach i obszarach aktywności instytucjonalnej i społecznej. W szczególnie trudnej sytuacji znalazła się grupa seniorów, którzy pozbawieni, często niezbędnych im bezpośrednich kontaktów z bliskimi, zostają dodatkowo zaklasyfikowani jako grupa o wysokim ryzyku zachorowania. Spowodowany okolicznościami strach przed zachorowaniem, lęk o losy najbliższych, niepokój wobec bliższej i dalszej przyszłości, powodują często bezradność, nieuzasadniony gniew czy marazm. Pomimo tego, że w warunkach trwającej pandemii bezpośrednia komunikacja z bliskimi czy zdecydowana większość dotychczasowych aktywności społecznych jest dla seniorów niemożliwa lub z pewnością trudniejsza, to dzięki przestrzeni wirtualnej ich aktywność jest nie tylko możliwa, ale zdecydowanie wygodniejsza. W dowolnym czasie, bez wychodzenia z domu, siedząc w ulubionym fotelu i korzystając z wybranego komunikatora, mogą swoich bliskich widzieć, słyszeć i w zapośredniczony sposób uczestniczyć w spotkaniach i uroczystościach rodzinnych. Dzisiaj, w okresie pandemii wymuszającej szereg mniej lub bardziej drastycznych ograniczeń w znanej człowiekowi od wieków realnej rzeczywistości, środowisko cyfrowe stało się głównym obszarem aktywności człowieka. Większość seniorów ma już dzisiaj świadomość rosnącej roli cyberprzestrzeni, a co za tym idzie potrzebę posiadania wiedzy, umiejętności i postaw warunkujących skuteczną i bezpieczną aktywność w przestrzeni internetowej, dlatego chętnie korzystają z coraz łatwiej dostępnych, często bezpłatnych szkoleń — jak chociażby na zajęciach uniwersytetów trzeciego wieku czy w ramach kursów finansowanych ze środków unijnych przeznaczonych na wyrównywanie szans w coraz szybciej starzejącym się społeczeństwie europejskim.

Trudno byłoby dzisiaj podważyć priorytetowe znaczenie kompetencji informacyjno-medialnych, które warunkują skuteczną i bezpieczną aktywność człowieka w środowisku cyfrowym, dlatego ważne jest, aby zakres zajęć dla osób w okresie późnej dorosłości uwzględniał problematykę mającą na celu kształtowanie tych kluczowych kompetencji, przygotowujących seniorów do samodzielnej aktywności w środowisku wirtualnym.

## Kompetencje informacyjno-medialne kluczową formą przygotowania seniorów do skutecznej i bezpiecznej aktywności środowisku cyfrowym

Z analizy wyników prowadzonych badań i praktyki dydaktycznej<sup>8</sup> wynika, że kluczowy zakres treści w ramach podstawowego etapu kształtowania

<sup>8</sup> Autorskie badania dotyczące poziomu kompetencji informacyjnych wśród studentów i osób dorosłych (nauczycieli) przeprowadzone zostały w roku 2018, we współpracy z Instytutem Naukowym przy Ministerstwie Cyfryzacji [Naukowa Akademicka Sieć Komputerowa (NASK) — raport z badań jest w druku].

kompetencji informacyjnych wśród seniorów powinien zawierać takie, między innymi, zagadnienia<sup>9</sup>:

**W zakresie posiadanej wiedzy, kompetentny senior powinien:**

- (mieć świadomość) wiedzieć, że podstawą każdej aktywności zarówno w przestrzeni wirtualnej, jak i realnej, jest informacja;
- znać i rozumieć uwarunkowania oraz atrybuty informacji wiarygodnej i bezpiecznej;
- znać zróżnicowane źródła informacji (zarówno wirtualne, bibliograficzne jak również zasoby ludzkie) oraz rozumieć potrzebę korzystania z nich;
- znać i rozumieć uwarunkowania prawa autorskiego i własności intelektualnej;
- znać możliwości i uwarunkowania odpowiedzialnego wykorzystywania technologii cyfrowych w procesie komunikowania się i budowania relacji z osobami nowopoznanymi;
- mieć wiedzę w zakresie wiarygodnych źródeł informacji, nie tylko tradycyjnych, ale także medialnych i cyfrowych zasobów, wspierających aktywność społeczną, zawodową i możliwości rozwoju osobistego;
- mieć wiedzę w zakresie wiarygodnych i strategicznych dla seniora źródeł wsparcia w sytuacjach specyficznych;
- znać i rozumieć zagrożenia w percepcji rzeczywistości kreowanej w ramach zróżnicowanego przekazu medialnego;
- znać uwarunkowania (rodzaje, zalety, wady, ograniczenia dotyczące bezpieczeństwa) komunikacji interpersonalnej za pomocą mediów;
- mieć świadomość uwarunkowań związanych z publikowaniem informacji o sobie i swoich bliskich w cyberprzestrzeni (zarówno w formie tekstu, fotografii, filmu oraz innych form);
- znać uwarunkowania bezpiecznej obecności w przestrzeni internetowej;
- znać zakres potencjalnych zagrożeń w środowisku cyfrowym;
- mieć wiedzę w zakresie bezpiecznych i ryzykownych aktywności w przestrzeni cyfrowej;
- znać źródła pomocy i wsparcia w przypadku identyfikacji zagrożenia cyfrowego.

**W zakresie posiadanych umiejętności, kompetentny informacyjnie senior powinien być w stanie:**

- właściwie i jednoznacznie identyfikować swoją lukę informacyjną i adekwatnie dobrać źródła informacji potrzebnych do realizacji zadania;
- odpowiedzialnie weryfikować i skutecznie przetwarzać pozyskane w wybranych źródłach informacje;

---

<sup>9</sup> Zajęcia dydaktyczne dotyczące m.in. zakresu i roli kompetencji informacyjnych prowadzone przez autorkę ze studentami i osobami dorosłymi oraz analiza postaw studentów potwierdzają, że zakres zagadnień w obszarze kluczowych kompetencji informacyjnych jest i powinien być taki sam dla wszystkich grup społecznych w każdym wieku, bo kluczowe kompetencje informacyjne z założenia warunkują dzisiaj wszystkie aktywności społeczne, prywatne i zawodowe.

- odpowiedzialnie identyfikować w przestrzeni internetowej informacje bezpieczne, legalne i etyczne, z uwzględnieniem prawa autorskiego, własności intelektualnej i odpowiedniej dokumentacji źródeł;
- odpowiedzialnie wykorzystywać dostępne narzędzia cyfrowe do komunikowania się z rodziną, znajomymi oraz innymi osobami w swojej przestrzeni życiowej;
- zgodnie z określonymi zasadami kontaktować się z instytucjami użytku publicznego;
- wykorzystywać tematyczne bazy wiedzy opracowywane przez profesjonalistów i znawców problematyki funkcjonujących w sieci;
- świadomie i odpowiedzialnie wykorzystywać informacyjne zasoby i cyfrowe urządzenia w celu usprawnienia i ułatwienia realizacji zadań, rozwijania zainteresowań oraz poprawy jakości codziennego życia;
- rozpoznać/zidentyfikować manipulacje i zagrożenia w przekazie medialnym i środowisku wirtualnym;
- odpowiedzialnie planować i konsekwentnie weryfikować swoje działania podejmowane w środowisku cyfrowym oraz za pomocą narzędzi medialnych w odniesieniu do zapisów prawa: własności intelektualnej, kodeksach prawa cywilnego i karnego oraz zawartych w RODO;
- uwzględniać podstawy ergonomii pracy oraz zasady higieny i bezpieczeństwa pracy z technologią informacyjno-komunikacyjną w swoich działaniach zarówno w poszczególnych narzędziach medialnych, jak w przestrzeni internetowej;
- identyfikować i rozpoznawać w przestrzeni medialnej destrukcyjne, tendencyjne i niewiarygodne komunikaty i przekazy.

**W zakresie prezentowanej postawy, kompetentny informacyjnie senior powinien:**

- odpowiedzialnie i bezpiecznie pozyskiwać, analizować, weryfikować, przetwarzać i publikować informacje, za pomocą właściwie dobranego nośnika;
- posługiwać się w przestrzeni medialnej informacją w sposób bezpieczny, legalny i etyczny, z uwzględnieniem prawa autorskiego, własności intelektualnej i właściwego dokumentowania źródeł;
- akceptować, doceniać i wykorzystywać możliwości komunikowania się za pomocą nowoczesnych mediów;
- akceptować i stosować współczesne, oparte na wykorzystaniu sieci internetowej, naukowe i społeczne formy przekazu medialnego;
- mieć świadomość możliwości i potencjału nowoczesnych narzędzi multimedialnych w samorealizacji i współpracy społecznej;
- stanowczo reagować na dostrzegane przejawy łamania zasad etyki, agresji i przemocy;
- podejmować działania w rzeczywistości wirtualnej oraz za pomocą dostępnych urządzeń multimedialnych z poszanowaniem praw: własności intelektualnej, kodeksów prawa cywilnego i karnego oraz zapisów zawartych w RODO;

- stosować zasady bezpieczeństwa i higieny pracy z technologią informacyjną oraz podstawy ergonomii pracy;
- reagować skutecznie w sytuacji zidentyfikowanego zagrożenia;
- wykorzystywać transparentnie i optymalnie dobrane środki medialne wspierające realizację podjętych zadań;
- przyjmować tolerancyjną postawę gotowości do pozytywnej i równościowej komunikacji w przestrzeni medialnej.

## Podsumowanie

Coraz szybsze tempo rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych sprawia, że jedynym stałym elementem płynnej ponowoczesności jest zmiana. Chociaż, na te coraz szybciej następujące po sobie zmiany powinniśmy jako społeczeństwo możliwie najlepiej się przygotować. To trwająca właśnie pandemia, która pojawiła się na świecie nagle i niespodziewanie, dowodzi, że nie wszystko jesteśmy w stanie przewidzieć, a ujawniająca się przyszłość może nas zaskoczyć. W warunkach trwającej pandemii, która wymusiła społeczną izolację, cyberprzestrzeń i kompetencje informacyjno-medialne stały się niewątpliwie wsparciem zarówno globalnego społeczeństwa, jak i lokalnych społeczności. Ze wszystkich grup społecznych najłatwiej adaptują się w technologicznym środowisku cyfrowi tubylcy, którzy w sposób naturalny i rzecz by można intuicyjny, integrują w sposób transparentny najnowsze narzędzia multimedialne w codziennej aktywności edukacyjnej, zawodowej i społecznej. Co więcej, gdyby pozbawić to pokolenie dzisiaj możliwości korzystania z cyfrowego środowiska, byłiby zdecydowanie bardziej bezradni i zagubieni niż są dzisiaj seniorzy podejmujący swoje pierwsze, często nieśmiałe działania za pomocą coraz bardziej zaawansowanych technologicznie środków multimedialnych.

Chociaż w grupie seniorów powiększa się systematycznie liczba osób swobodnie i odpowiedzialnie integrujących w zakresie swoich potrzeb środowisko cyfrowe, to jednak ciągle jeszcze jest to grupa społeczna najmniej aktywna medialnie. Oczywiście, nie chodzi o to, aby wszyscy seniorzy uaktywnili się na portalach społecznościowych, robili systematycznie zakupy w sklepach internetowych czy w ramach wszystkich swoich znajomości i przyjaźni kontaktowali się za pomocą internetowych narzędzi komunikacyjnych. Ważne jest, aby czuli się i byli integralną częścią współczesnego społeczeństwa — społeczeństwa informacyjnego, funkcjonującego równolegle w dwóch przestrzeniach: fizycznej i wirtualnej. Aby to jednak było możliwe, aby seniorzy rozumieli specyfikę i uwarunkowania procesu pozyskiwania, przetwarzania i publikowania informacji w cyfrowej przestrzeni, aby byli w stanie samodzielnie, skutecznie, bezpiecznie i odpowiedzialnie podejmować aktywność w przestrzeni wirtualnej, niezbędne są intensywne działania w ramach całościowej edukacji pozaformalnej, umożliwiające wszystkim cyfrowym imigrantom na etapie późnej dorosłości, dla których coraz bardziej

zaawansowane technologie informacyjno-komunikacyjne są prawdziwym wyzwaniem, nabyć kompetencje informacyjno-medialne. Odpowiednia wiedza, umiejętności i postawy są najskuteczniejszym zabezpieczeniem przed potencjalnymi zagrożeniami technologicznymi i równie skutecznym stymulatorem aktywności cyfrowych imigrantów w przestrzeni wirtualnej.



M. Tanaś  
NASK PIB w Warszawie

## Kształcenie komplementarne (po pandemii)

### Subtelna relacja

Proces nauczania–uczenia się nie jest wyłącznie pasem transmisyjnym informacji przekazywanych przez nauczyciela uczniom. Nie służy też jedynie pomiarowi liczby informacji zapamiętanych przez uczniów. **Proces kształcenia jest i być powinien subtelną relacją między dwoma zainteresowanymi podmiotami: nauczycielem i uczniem. Rolą nauczyciela jest wprowadzanie uczniów w świat ludzkiej kultury, wiedzy i wartości, ale też dbanie o warunki ich rozwoju, wskazywanie kierunków, budzenie ich zainteresowań i motywacji, wsparcie intelektualne, emocjonalne i psychomotoryczne, dawanie osobistego przykładu itd.**

W sytuacji pandemii COVID-19, spowodowanej wirusem SARS-CoV-2, kontakt bezpośredni musiał zostać zastąpiony kontaktem zapośredniczonym medialnie. Na szczęście współczesne narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnych umożliwiają kontakt pisemny, wizyjny i dźwiękowy, a dobrze przygotowane materiały nauczania oddziałują polisensorycznie — i co jest bardzo ważne — umożliwiają różnorodne interakcje między nauczycielem, rodzicem, pojedynczym uczniem i całą grupą.

Owej bezpośredniej, audiowizualnej interakcji nie zapewniały dawne analogowe media masowe (radio, prasa, telewizja). Nawet wówczas, gdy jednostronny przekaz informacji wspomagany był korespondencyjnie (list, depesza) wzajemne oddziaływanie było ubogie i opóźnione. Interakcję umożliwiała jedynie radiostacja, choć osobowa relacja ograniczona była wyłącznie do głosu.

Komputer i urządzenia mobilne (laptop, notebook, tablet, smartfon itd.) okazały się bardziej efektywne w realizacji kształcenia na odległość. Ujawniły to wyniki badań podejmowanych w Polsce<sup>1</sup> i na świecie<sup>2</sup>. Więcej, bardzo dobre

<sup>1</sup> Zob. zwłaszcza prace: Ryszarda Tadeusiewicza, Bogdana Galwasa, Grażyny Wieczorkowskiej-Wierzbińskiej, Jana Madeya, Macieja M. Sysły, Stanisława Juszczyka, Bronisława Siemienieckiego, Jerzego Mischke, Anny Stanisławskiej-Mischke, Józefa Bednarka, Jakuba J. Czarkowskiego, Roberta Żaka, Daniela Korzana, Wiesława Przybyły, Ewy Lubiny, Mirosława J. Kubiaka, a także Macieja Tanasia i wielu innych pionierów, organizatorów i badaczy kształcenia zdalnego na poziomie akademickim.

<sup>2</sup> D. Dziewulak, *Kształcenie na odległość w wybranych państwach europejskich*, „Analizy BAS” 2012, nr 18 (85). Warszawa, Biuro Analiz Sejmowych; S. Galanciak, A. Weiss,

doświadczenia z realizacji kształcenia zdalnego (zwłaszcza na poziomie akademickim) spowodowały, że najważniejsze uniwersytety świata podjęły się prowadzenia programów masowego kształcenia na odległość. Określa się je z języka angielskiego mianem MOOC — *a massive open online course*. Pomimo wyrażanych początkowo obaw i zastrzeżeń programy MOOC realizowane przez najlepsze uniwersytety i politechniki świata odniosły spektakularny sukces na rynku edukacyjnym.

Oprócz sfilmowanych wykładów i odczytów, a także dokumentalnych filmów, a nawet symulacji procesów oraz zjawisk, uczelnie realizujące programy MOOC's udostępniają interaktywne kursy, indywidualne i grupowe rozwiązywanie problemów, gry zespołowe oraz testy. MOOC's umożliwiają prowadzenie dyskusji i wymianę poglądów w trakcie interaktywnych spotkań studentów, asystentów dydaktycznych i profesorów. Materiał nauczania dzielony jest na mniejsze fragmenty (porcje) w celu łatwiejszego przyswojenia przez uczniów, a rezultaty poznania diagnozowane są przez liczne quizy i zadania oraz komentowane zwrotnie w sposób konkretny i niemal natychmiastowy.

Podczas realizacji projektów zwanych cMOOC, formułowano cele kształcenia, tworzone treści, budowano struktury materiału nauczania i udostępniano je na zasadzie otwartych licencji umożliwiających ponowne wykorzystanie i dokonywanie modyfikacji. Z czasem w niektórych późniejszych projektach (tzw. xMOOC) zaczęto stosować płatne licencje na materiał nauczania, pozwalając wyłącznie studentom na korzystanie bez ponoszenia kosztów<sup>3</sup>.

Litera „c” w akronimie cMOOC znaczy *connectivist*, tj. łącznik. Ów łącznik reprezentuje naturę cMOOC. Termin wymyślił Stephen Downes — współzałożyciel jednego z pierwszych programów MOOC<sup>4</sup>. Uczynił to dla odróżnienia tego typu kursów od xMOOC. Otóż kursy cMOOC nie są prowadzone przez jednego wykładowcę, tak jak na tradycyjnych zajęciach uniwersyteckich, ale realizowane przez grupy osób uczących się wspólnie. Wymianę treści kształcenia i konieczne interakcje zapewniają materiały umieszczane na blogach, stronach grupowych osób podejmujących naukę oraz na platformach w mediach społecznościowych.

---

M. Tanaś, M. Judge at al., *Tablets for inclusive teaching and learning in a mainstream setting — needs analysis*, „International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies” 2018, nr 2 (5), s. 2–17.

<sup>3</sup> D. Wiley, *The MOOC Misnomer*, July 2012, <https://opencontent.org/blog/archives/2436>, [dostęp: 24.04.2020]; J. Cheverie, *MOOCs and Intellectual Property: Ownership and Use Rights*, 18 April 2013, <https://er.educause.edu/blogs/2013/4/moocs-and-intellectual-property-ownership-and-use-rights>, [dostęp: 24.04.2020]; P. Adamopoulos, *What Makes a Great MOOC? An Interdisciplinary Analysis of Student Retention in Online Courses*, „ICIS 2013 Proceedings” 2013, s. 1–21, w: AIS Electronic Library (AISeL) [dostęp: 25.04.2020].

<sup>4</sup> *NRC Experts and Staff: Stephen Downes*, „National Research Council Canada” [dostęp: 16.04.2003]; [https://archive.is/20120907011607/http://www.nrc-cnrc.gc.ca/eng/people/downes\\_stephen\\_4647.html](https://archive.is/20120907011607/http://www.nrc-cnrc.gc.ca/eng/people/downes_stephen_4647.html), [dostęp: 25.04.2020]. Zob. też: S. Downes, *Buntine Oration: Learning Objects*, „International Journal of Instructional Technology and Distance Learning” 2004, 1 (11), s. 3–14.

Chodzi o to — wyjaśniał Steven Downes — „żeby nauczać naszych uczniów w taki sam sposób, w jaki my sami się uczymy”<sup>5</sup>. W środowisku cMOOC wszyscy uczestnicy są uważani za nauczycieli, a zarazem uczących się, przeciwnie niż w izbie lekcyjnej czy sali wykładowej, gdzie każda osoba pełni wyznaczoną rolę studenta bądź nauczyciela.

Programy rozszerzone, zwane xMOOC — *extended massive open online course* oparte są na tradycyjnych kursach uniwersyteckich. Ich bezsporną zaletą jest umożliwienie realizacji kształcenia na poziomie wyższym dla wielu osób równocześnie. Natomiast wadę stanowi to, że są jedynie substytutem, namiastką kształcenia uniwersyteckiego. Nie zapewniają bowiem wielu ważnych dla jakości kształcenia rodzajów interakcji między nauczycielem i uczniem, które zachodzą w środowisku akademickim. Przykłady xMOOC można znaleźć na takich platformach, jak: edX, Coursera i Udacity.

Warto wspomnieć o jeszcze jednym, jak dotychczas w niewielkim stopniu zbadanym i opisanym typie kursów zdalnych, zwanych SPOC — *small private online course*. W przeciwieństwie do MOOC, małe prywatne kursy *on-line* typu SPOC adresuje się do studentów przebywających na terenie kampusu. Proces kształcenia realizowany jest dzięki wykorzystaniu platform internetowych. Nazwę SPOC wymyślił Armando Fox<sup>6</sup> z University of California Berkeley w 2013 roku i od tego czasu kursy te budzą coraz większe zainteresowanie amerykańskich uniwersytetów. Zdaniem Roberta Lue, zarządzającego HarvardX, cyfrowym ramieniem Uniwersytetu Harvarda, coraz bardziej prawdopodobne jest, że prestiżowe uniwersytety zaczną tworzyć i wykorzystywać kursy SPOC w programach akademickich<sup>7</sup>.

Realizacji masowego kształcenia zdalnego, podobnie jak podejmowaniu samokształcenia oraz wspieraniu kształcenia tradycyjnego, sprzyjają dwie, żywe współcześnie idee pedagogiczne: „otwartych zasobów edukacyjnych” oraz „otwartej nauki”. W ostatnich latach stały się one przedmiotem wielu projektów badawczo-rozwojowych zarówno w Unii Europejskiej, jak i w innych rejonach świata. W efekcie powstały liczne strony internetowe, programy komputerowe i aplikacje mobilne, użyteczne dla nauczycieli, rodziców i samych uczniów. American Association of School Librarians opracowało nawet niezwykle potrzebne, a nieupowszechnione niestety w stopniu wystarczającym w Polsce, standardy kształcenia ucznia w XXI wieku. Według AASL uczyć się powinni rozwijać swoje umiejętności oraz korzystać z zasobów sieci i posługiwać się arsenałem narzędzi informatycznych w celu:

<sup>5</sup> Tenże, *Overview. MOOC 2011. Massive Open Online Course in Theory and Practice*; zob. <https://blog.extensionengine.com/xmooc-vs-cmooc> [dostęp: 25.04.2020].

<sup>6</sup> T. Goral, *SPOCs may provide what MOOCs can't*, „University Business” 2013, June, w: <https://www.universitybusiness.com/article/spocs-may-provide-what-moocs-can't> [dostęp: 25.04.2020].

<sup>7</sup> Por. *Technology and Universities. The log-on degree* „The Economist”, Mar 12th 2015 edition, <https://www.economist.com/united-states/2015/03/12/the-log-on-degree> [dostęp: 25.04.2020].

- 1) dociekania, krytycznego myślenia i zdobywania wiedzy;
- 2) wyciągania wniosków, podejmowania świadomych decyzji, a także stosowania posiadanej wiedzy w nowych sytuacjach, ale też tworzenia nowej wiedzy;
- 3) dzielenia się wiedzą w etycznym i produktywnym uczestnictwie w demokratycznym społeczeństwie;
- 4) dbania o rozwój osobisty i estetyczny.

Od czasu zaprezentowania tych standardów 25 października 2007 roku na *13th National AASL Conference* w Reno w Stanie Nevada ich koncepcja została rozbudowana i jest szeroko wykorzystywana w szkolnictwie Stanów Zjednoczonych<sup>8</sup>.

Gwałtowne i groźne rozprzestrzenienie się wirusa SARS-CoV-2 spowodowało upowszechnienie wykładów odbywających się nie w realnej sali lekcyjnej, ćwiczeniowej lub auli, a w Internecie. Audiowizualny przekaz wykładu, prezentacji elektronicznej, nagrania dźwiękowego, tekstowego lub wideo w czasie rzeczywistym, stał się możliwy dzięki technologii webcastu. Za jej pomocą prowadzone są powszechnie webinaria (ang. web — sieć, ang. *seminar* — seminarium). Umożliwiają one interaktywne zabieranie głosu przez uczestników, komentowanie pisemne na czacie internetowym, równoległe prowadzenie rozmowy z innymi uczestnikami wykładu, lub też umieszczanie materiałów, a nawet współpracę przy ich współtworzeniu, realizację quizów oraz ankietowanie i testowanie. Osoba prowadząca decyduje każdorazowo o uprawnieniach zapraszanych gości, a także o interwencyjnym włączeniu lub wyłączeniu mikrofonu uczestnika lub grupy. Dokonanie nagrania pozwala na wielokrotne odtworzenie wykładu i to (dzięki przekazowi strumieniowemu) bez konieczności pobierania danych. Pewnym utrudnieniem dla wykładowcy jest możliwość blokady kamery przez uczestnika powodująca, że zamiast obrazu słuchacza wyświetla się tablica z symbolami. Wykładowca ma wówczas wrażenie przemawiania do ściany. Wytrawni nauczyciele, podobnie jak aktorzy teatralni, wiedzą jakie znaczenie dla jakości wykładu ma żywy kontakt z uczestnikami lub jego brak. Bez wątplenia jednak webcasting pozwolił zastąpić tradycyjny wykład — jego medialną namiastką.

## Nowa rzeczywistość nowe rozwiązania

Jeszcze kilka tygodni temu edukacja zdalna była w Polsce wdrażana niezbyt chętnie, spotykając się ze społecznymi obawami oraz brakiem wspierających rozwiązań legislacyjnych, organizacyjnych i ekonomicznych. Brak uregulowań

---

<sup>8</sup> B. J. Hamilton, *AASL Unveils Standards for the 21st-Century Learner*, „The Unquiet Librarian”, <https://theunquietlibrarian.com/2007/10/28/aasl-unveils-standards-for-the-21st-century-learner/> [dostęp: 26.04.2020]; American Association of School Librarians, *Learning Standards*, Chicago 2007: ALA (tamże do pobrania jako e-book); zob. American Association of School Librarians, *Standards for the 21st-Century Learner in Action*, Chicago 2009: ALA, dostępna wersja elektroniczna: <https://www.epsnj.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=7770&dataid=32216&FileName=AASL%2021ST%20C%20learner.pdf>.

praw autorskich, zniżek godzinowych dla nauczycieli, stosownych kursów w programach akademickich na studiach stacjonarnych, niestacjonarnych i podyplomowych itd., szerzej — brak systemowych decyzji — nie sprzyjały rozwojowi kształcenia zdalnego. Podobnie jak szereg barier blokował do niedawna rozwój i upowszechnienie pracy wykonywanej na odległość. Paradoksalnie, tragiczna dla wielu osób pandemia, uruchomiła mechanizmy sprzyjające zarówno konieczności realizacji zastępczego kształcenia na odległość, jak i zdalnej pracy. Działania te nie prowadzą oczywiście do całkowitego zastąpienia realnej sali lekcyjnej i pokoju biurowego pomieszczeniami wirtualnymi, ani też kontaktu bezpośredniego wspomaganym medialnie. To nie jest ani uzasadnione, ani też pożądane. Pomimo jednak przeszkód natury organizacyjnej, braku czasu na szkolenia, barier psychicznych i kompetencyjnych, udało się jednak przełamać wiele przeszkód i pomimo zauważanych, ewidentnych wad i ograniczeń, dostrzec wreszcie potrzebę badania i rozwoju alternatywnych dróg kształcenia oraz wykonywania telepracy.

Nie ma wątpliwości, że obserwowane obecnie wykładnicze rozszerzanie informacji, następujące dzięki rozwojowi technologii informatyczno-komunikacyjnej, zmieniło zarówno pola i metody uprawiania nauki oraz sposoby analizy i interpretacji jej rezultatów, jak i jej upowszechnianie, zastosowanie oraz wykorzystanie.

Codziennie powstają kwintyliony bajtów danych<sup>9</sup>. Pochodzą z wielu źródeł i trafiają do chmury obliczeniowej<sup>10</sup>. Zwie się je Big Data. Owe dane notują cyfrowo, to co ludzie mówią i czynią, ich zainteresowania, przejawiane postawy, motywacje, marzenia, pragnienia, obawy i lęki, ale też wydatki i trasy poruszania się, wypowiedane słowa i reakcje na umieszczane w sieci informacje. Zapisują ślady pracy zawodowej i aktywności twórczej, działalności kulturalnej i ludycznej oraz sieci ludzkich relacji.

Błędem byłoby przypuszczać, że termin Big Data stosuje się wyłącznie do olbrzymiej liczby danych o ludziach. Rzeczywista ilość informacji w sieci jest przecież znacznie większa, a pojęcie to obejmuje wszystkie zbierane, przetwarzane, wysyłane, słowem przepływające dane. Posiadają one jedną lub kilka z następujących cech: dużą objętość, dużą intensywność strumienia, dużą różnorodność i zróżnicowaną wiarygodność. Metody ich analizy pozwalają

<sup>9</sup> W informatyce używa się raczej terminu *shilentnobajty*, tj.  $10^{30}$ , także dlatego, że wprawdzie kwintylion w Polsce, Wielkiej Brytanii oraz w Niemczech oznacza również  $10^{30}$ , ale we Francji czy Stanach Zjednoczonych AP to jedynie  $10^{18}$ .

<sup>10</sup> Chmura obliczeniowa (ang. *cloud computing*) to model przetwarzania danych polegający na dostarczaniu przez usługodawcę koniecznego oprogramowania oraz infrastruktury w celu przetwarzania i przechowywania danych klienta, który nie musi kupować ani serwerów, ani też płacić za licencje oprogramowania oraz instalowanie i administrowanie infrastrukturą. Chmura jest nieograniczonym zasobem danych systemu komputerowego, dostępnych na żądanie dla jednej (chmury korporacyjne — ang. *enterprise clouds*), albo wielu organizacji (chmury publiczne — ang. *public cloud*). Termin ten w potocznym znaczeniu używany jest do opisanie centrów danych dostępnych przez Internet dla wielu użytkowników.

wnioskować i podejmować decyzje, które przy użyciu metod tradycyjnych były dotychczas po prostu niemożliwe<sup>11</sup>. Bez wątpienia Big Data są czynnikiem postępu naukowego i cywilizacyjnego, ale też narzędziem kontroli społecznej, zapewnieniem bezpieczeństwa, ale też możliwej manipulacji i zniewolenia.

Współczesne urządzenia mobilne: laptopy, tablety oraz smartfony i coraz liczniejsze urządzenia przenośne (*Wearable Computers*), wzrost pamięci masowej w chmurze, jak również rozwijające się pola zastosowań: rozszerzona rzeczywistość (*Augmented Reality*), sztuczna inteligencja (*Artificial Intelligence*) oraz Internet rzeczy (*Internet of Things*), przynoszą dane o coraz większej złożoności, o nowych formach i źródłach pochodzenia. Do analizy bardzo dużych, różnorodnych zbiorów danych semistrukturalnych, prawiestrukturalnych i niestrukturalnych, pochodzących z różnych źródeł i w różnych rozmiarach od terabajtów do zettabajtów (tj. od  $10^{12}$  do  $10^{21}$  bajtów), stosuje się coraz bardziej zaawansowane techniki analityczne.

Analiza Big Data pozwala podejmować decyzje na podstawie danych, które wcześniej były niedostępne lub nieużyteczne. Dzięki zaawansowanym technikom analitycznym, takim jak uczenie maszynowe, analiza predykcyjna, eksploracja danych, statystyki i przetwarzanie języka naturalnego, można analizować wcześniej niewykorzystywane źródła danych niezależnie lub razem z istniejącymi i tradycyjnie dostępnymi (badania sondażowe itd.). Dzięki temu pozyskuje się nowe informacje, niezwykle użyteczne w procesie wnioskowania i podejmowania decyzji i to na wielu polach. Owa użyteczność ma swe źródło w stosunkowo niskich kosztach oraz w szybkości pozyskiwania wiarygodnych informacji z olbrzymiej masy różnorodnych danych. Badania zachowań i opinii użytkowników sieci informatycznych otwierają zupełnie nowe perspektywy. Jest w procesie rafinacji sieciowej Big Data urok nowości, jest jednak nade wszystko potencjał poznawczy. Wiąże się on z wielkością zbiorów danych, szybkością ich napływu oraz olbrzymią różnorodnością.

Cywilizacyjnym wyzwaniem jest intensyfikacja badań nad obecnością technologii informacyjno-komunikacyjnych, ale też praktyczne ich zastosowanie w sferze gospodarczej, społecznej, kulturowej, a nawet militarnej. Naukowa refleksja nad możliwościami, które stwarzają, ale też nad zagrożeniami, które powodują będzie też znajdowała coraz szersze zastosowanie w procesach edukacji, w tym w edukacji osób dorosłych.

Permanently i szybko zmieniające się narzędzia poznania, rosnąca cyfryzacja danych, zwiększone wymagania dotyczące krytycznego i kreatywnego myślenia, powszechna komunikacja medialna oraz wspólne rozwiązywanie problemów tworzą nową przestrzeń refleksji pedagogicznej i praktyki edukacyjnej. Zarówno uczniowie, jak i ich nauczyciele muszą mieć dostęp do informacji, wysoki poziom umiejętności ich pozyskania i twórczego przetworzenia, reprezentować wysoce

---

<sup>11</sup> M. Tanaś, *Big Data — informatyka w metodologii nauk pedagogicznych*, w: M. Tanaś, M. Kamola, R. Lange, M. Fila, *Big Data w edukacji. Content 1.0 — prototyp aplikacji do analizy treści Internetu*, Warszawa 2018, s. 9–24.

etyczne postawy, obowiązkowość oraz poczucie odpowiedzialności. Tradycyjne umiejętności czytania i pisania muszą obecnie obejmować nie tylko przekaz tekstowy, wizualny i głosowy, ale także cyfrowy i medialny.

Czytanie musi być rozumiane nie tylko jako rozpoznawanie pisanych, drukowanych czy wyświetlanych tekstów, ale też różnorodnych komunikatów pozawerbalnych, przemawiających do intelektu oraz do zmysłów i uczuć. Ten rodzaj poznania rozumieł od dawna historycy sztuki. Dlatego używali terminu czytanie na określenie odbioru dzieła sztuki, będącego zarówno emocjonalnym i estetycznym przeżyciem, jak i poznawaniem go za pomocą posiadanej wiedzy<sup>12</sup>. Czytanie ikonografii cyfrowej jest procesem podobnym do czytania dzieła sztuki (choćby komunikat niewiele z poziomem określanym mianem sztuka miał wspólnego). Proces ten wymaga czynnego zaangażowania sfery emocjonalnej oraz intelektualnej człowieka i prowadzić powinien do opisu, zrozumienia i interpretacji użytych elementów treściowych i symbolicznych. Podkreślić tu także należy specyficzną cechę komunikatu cyfrowego, który najczęściej jest przecież przekazem audiowizualnym. Stąd jego rozpoznanie oraz zrozumienie wymaga nie tylko przywołania wcześniejszych doświadczeń odbiorcy, ale też znaczeń symboli muzycznych i wizualnych.

**Z drugiej strony włączenie technologii w proces nauczania–uczenia się wymusza rozwijanie kompetencji informacyjnych, informatycznych, medialnych i funkcjonalnych. Nadal kluczową kwestią edukacji pozostaje zapewnienie swobodnego dostępu do książek. Wzrasta jednak znaczenie lawinowo mnożących się informacji, coraz częściej dostępnych na innych niż papier nośnikach. To rodzi pilną potrzebę opanowania umiejętności ich wyszukiwania, analizy, oceny i przekazywania. Ponadto uczenie się ma charakter społeczny. Dlatego przedmiotem wychowania musi być kształtowanie zachowań etycznych.**

*Seksting, cyberbullying, ryzykowne wyzwania (challenges), wreszcie patostreamy* — na naszych oczach przekraczane są granice głupoty, podłości i okrucieństwa. Zjawisko *patostreamów* istnieje pomimo coraz skuteczniejszych prób przeciwdziałania. Internet zaroił się od prowadzonych na żywo transmisji internetowych, zawierających przerażające treści, przesyconych wulgaryzmami, bójkami, grozą okaleczenia i mordów. *Patostreamy* zawierają nie tylko treści kontrowersyjne, ale też czyny oraz zachowania karalne. Zarówno w działaniach dzieci i młodzieży, jak i osób dorosłych obecny jest również *cyberbullying*, tj. korzystanie z sieci w celu rozmyślnego skrzywdzenia lub zastraszenia, zwłaszcza przez wysyłanie nieprzyjemnych wiadomości<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> P. Doroszewski, *Sposoby ułatwiające czytanie ikonografii stosowane w podręcznikach do języka polskiego*, „Język. Szkoła. Religia” 2012, nr 1 (7), s. 104–118; R. Pawłowska, *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Gdańsk 2002, s. 141; R. Rzepińska, *Siedem wieków malarstwa europejskiego*, Wrocław 1986, s. 7–8.

<sup>13</sup> J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków 2012; M. Tanaś *Analiza rozwiązań organizacyjnych i prawnych w wybranych krajach w zakresie zapobiegania i przeciwdziałania cyberprzemocy wśród*

W konsekwencji tego typu aktywności wzrasta poziom notowanych zagrożeń bezpieczeństwa osobowego, społecznego i kulturowego. Narasta również zjawisko *sharentingu*, czyli bezrozumnego, nadmiernego dzielenia się w Internecie przez rodziców wizerunkami swych dzieci. Osób dorosłych dotyczy także *fomo* (*fear of missing out*) — obawa przed tym, że ominię człowieka ważna informacja lub wydarzenie. Podobnie jak pozytywne w swej istocie *jomo* (*joy of missing out*), czyli celowe unikanie informacji i czerpanie radości z ucieczki od ich nadmiaru i wyłączenia się. Częstym zjawiskiem jest również *sextortion* — szantażowanie osoby, która przesłała erotyczne treści, np. własne zdjęcia. Towarzyszą mu groźby publikacji i rozpowszechnienia w sieci oraz żądania przekazania kwot pieniężnych.

Czwarta rewolucja przemysłowa, w którą obecnie wkraczamy, niesie kolejną poważną groźbę znaną już niestety dzieciom. Spektakularnym przykładem niech służy *MOMO Challenge*. Zagrożenie to dotknęło niedawno osoby korzystające z aplikacji WhatsApp. Otóż lalka MOMO wysyłała zdjęcia do losowo wybranych osób, a jeśli została dodana do grona osób znajomych, to rozpoczęła niezwykle groźną grę. Polega ona na zleceniu realizacji zadań, mających w konsekwencji doprowadzić do samobójstwa. Wprowadzie *Momo Challenge* zagraża tymczasem wyłącznie życiu dzieci, jednak rozwój tzw. Internetu rzeczy, ludzi, usług i danych ma przecież umożliwić porozumiewanie się nie tylko ludzi, ale także rzeczy. Skutkować to oczywiście może także intencjonalnymi lub przypadkowymi działaniami o charakterze przestępczym czy zbrodniczym. Bez trudu można przecież wyobrazić sobie terrorystyczne działania związane z niepożądanymi działaniami autonomicznych samochodów, całych systemów komunikacyjnych, energetycznych itd.

Kolejne zjawisko — *flaming* — polega na wzbudzaniu silnych, negatywnych emocji przez celowe zaognianie dyskusji, przesyłanie obelg i groźb. Zjawisko to związane jest z mową nienawiści i *trollingiem*, tj. umieszczaniem w Internecie obraźliwych informacji w celu ziryutowania kogoś. Brutalizację dyskusji obserwować obecnie można niestety w debacie politycznej, w wymianie opinii na portalach społecznościowych oraz wszędzie tam, gdzie zapomina się o kulturze rozmowy. *Hejt*, czyli okazywanie pogardy i złości w sieci, stał się w niej zjawiskiem powszechnym. Także — *masquerade* — tworzenie fałszywych profili internetowych w celu zaszkodzenia komuś. Osoby dorosłe dotyczy również — *harassment* — prześladowanie, polegające na regularnym przysyłaniu złych, nieprzyjemnych informacji do ofiary, nękanie jej. Na swe ofiary w Internecie czyha przestępcza kradzież tożsamości w celu podszycia się pod ofiarę, upublicznianie tajemnic, naciąganie, inwigilacja, poniżanie i wiele innych zagrożeń bezpieczeństwa. Sprawcami są ludzie, stąd właśnie tak ważne jest kształtowanie zachowań etycznych. Tak szybko i łatwo zapomniano, że edukacja jest tańsza od pałki policyjnej, sądów, więzień itd.

Rzeczywistość cyfrowa sprawiła, że odwieczne prawo kodeksu etycznego lekarza i pedagoga *Primum non nocere* — po pierwsze nie szkodzić — zyskało dziś kolejne, ważne dla życia i bezpieczeństwa internautów konotacje<sup>14</sup>. Nie budzi już dziś wątpliwości twierdzenie, że konieczne jest nowe podejście i szersze niż dotychczas spojrzenie na istniejące standardy uczenia się i nauczania. Towarzyszą temu dysproporcje w podziale dóbr, powiększające się strefy biedy, bezrobocia, głodu i wojny, zagrożenie wykluczeniem biologicznym, przestępczością zorganizowaną, nienawiścią rasową i narodową oraz wieloma innymi niebezpieczeństwami natury ekologicznej, ale też społecznej, kulturowej i cywilizacyjnej, wreszcie — militarnej. Stanowi to realną groźbę, którą trzeba poddać refleksji politycznej i ekonomicznej, ale także, a może nade wszystko — pedagogicznej.

Rodzące się społeczeństwo informacyjne może okazać w czasie trwającej już rewolucji 4.0 barbarzyńskie oblicze, jeśli ignorować będziemy edukację oraz jej aksjologiczny fundament. Warto przypomnieć słowa przypisywane Thomasowi Bailyowi „Cywilizacja, którą stworzył gatunek ludzki, to tylko owcza skóra, w jaką przebrane jest jego barbarzyństwo”<sup>15</sup>.

Obecnie, gdy Ziemia została uwięziona przez pandemię COVID-19, w planetarnym *Escape Room'ie* ludzkie tragedie, choroby i śmierć rodzą lęki i paraliżują. Ale też budzą społeczną wrażliwość i chęć niesienia pomocy, troskę o osoby starsze i o dobre wykształcenie dzieci. Każdy dzień zmusza instytucje oświatowe i akademickie oraz ich pracowników do pokonywania wielu barier związanych z mądrym, sprawnym i skutecznym kształceniem zdalnym. Powoduje też problemy wychowawcze i rodzinne. Zostawiony zbyt często samemu sobie nauczyciel usiłuje zrozumieć, zamienia obawy w świadome działania. Pokazuje, ułatwia i wyjaśnia... Wszystko w imię losu powierzonych jego pieczy dzieci lub wkraczających na drogę prawdy, dobra i piękna studentów, w imię własnej pasji, poczucia służby i odpowiedzialności.

## W kierunku kształcenia komplementarnego

Osoby dorosłe, podobnie jak dzieci i młodzież, żyją w dwóch przenikających się światach — rzeczywistym i medialnym. Nie ma wątpliwości, że kształcenie zdalne nie zastąpi bezpośredniego kontaktu z nauczycielem. Może jednak, a nawet powinno być uzupełnieniem, a w nagłej potrzebie — zastępnikiem tradycyjnego kształcenia w sali lekcyjnej czy wykładowej. Owe pomieszczenia

<sup>14</sup> M. Tanaś, S. Galanciak, *Dziecko w sieci zagrożenia — ryzykowne zachowania internetowe dzieci i młodzieży jako wyzwanie dla edukacji*, w: A. Wrońska, R. Lew-Starowicz, A. Rywczyńska (red.), *Edukacja — relacja — zabawa. Wieloaspektowość Internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży*, Warszawa 2019, s. 40–67.

<sup>15</sup> S. Kwiatkowski, *Wielka encyklopedia przysłów, aforyzmów i złotych myśli*, 2017, poz. C (3001–4000); wersja elektroniczna: <http://kwiatkowskiprzyslowia.pl/aforyzmy/na-literac/c-3001-4000/> [dostęp 25.04.2020].

stały się już wirtualnymi klasami, a nauczyciel opracowuje materiał kształcenia za pomocą narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych, umieszcza go w sieci, udostępnia bądź przesyła do wybranych osób, komunikuje się audiowizualnie bądź pisemnie, dokonuje kontroli i oceny osiągniętych wyników kształcenia i sprawozdaje o przebiegu i wynikach procesu nauczania–uczenia się rodzicom, gronu pedagogicznemu i zwierzchnikom.

Wydaje się, że istotną funkcję w budowaniu odpowiedniego do aktualnych potrzeb kształtu edukacji spełnić może wyłożona niegdyś przez Macieja Tanaśa, a rozwijana przez Jakuba Jerzego Czarkowskiego koncepcja kształcenia komplementarnego<sup>16</sup>. **Zdaniem autorów owej koncepcji kształcenie należy współcześnie rozumieć szeroko jako intencjonalne wykorzystanie uzupełniających się rzeczywistości — realnej i cyfrowej — w edukacji formalnej, pozaformalnej oraz nieformalnej, w doborze i wykorzystaniu metod, środków dydaktycznych oraz treści (włącznie z ich tworzeniem), jak również w zakresie rozwiązań programowych i organizacji kształcenia, a także w badaniach pedagogicznych na wspomnianych polach.**

Początkowo prac pedagogicznych było niewiele, a zawarte w nich analizy osobowych i społecznych konsekwencji rozwoju komputerów, z czasem sieci, dotyczyły zazwyczaj aspektów technicznych, niekiedy tylko problemów alfabetyzacji informatycznej uczniów i nauczycieli, z czasem też bezpieczeństwa sprzętu komputerowego i stosunkowo późno — jego użytkowników. I to częściej dzieci i młodzieży niż ludzi dorosłych. W gruncie rzeczy nauczyciele (także akademicy) przyjmowali najczęściej postawy gorących zwolenników lub przeciwników komputeryzacji. Były to jednak zazwyczaj postawy emocjonalne, a nie racjonalne. Owe podejścia miały swe uzasadnienie w wynikach badań empirycznych prowadzonych w ramach tzw. technologii kształcenia, a także bogate źródła tkwiące w dotychczasowych doświadczeniach nauczycielskich nad stosowaniem prasy, radia, kina i telewizji. Jednakże ocena edukacyjnej przydatności powstających mediów cyfrowych oraz ich społecznego i kulturowego znaczenia prowadzona w kategoriach tradycyjnych środków masowego przekazu była jedynie cząstkowa i powierzchowna, a najczęściej niestety błędna. Pomijała bowiem te cechy nowych mediów, które sprawiały, że nastąpiło nie tylko tak szybkie ich upowszechnienie w wielu zakresach ludzkiej aktywności, ale też stały się niezmiernie ważnym narzędziem zmiany społecznej i cywilizacyjnej.

Nie dziwi więc narastające ostatnio także w naukach pedagogicznych zainteresowanie konsekwencjami rozwoju technologii informatyczno-komunikacyjnych dla przyszłego kształtu edukacji, dla rozwoju dzieci i młodzieży, dla ich losu zawodowego itd. Tak się składa, że pedagogiczne badania nad cyfryzacją i jej konsekwencjami społecznymi, nad rozszerzoną i wirtualną rzeczywistością, sztuczną inteligencją, robotyką, rozpoznawaniem mowy i języków

---

<sup>16</sup> Zob. M. Tanaś, *Kształcenie komplementarne na poziomie akademickim — kontekst dydaktyczny i informatyczny*, „Heteroglossia — Studia Kulturoznawczo-Filologiczne” 2011, nr 1, s. 95–106; J. J. Czarkowski, *Kształcenie komplementarne...*, s. 39–54.

oraz Internetem rzeczy, ludzi, usług i danych coraz częściej prowadzone są w perspektywie humanistycznej, a nie wyłącznie technicznej.

Rosnącej liczbie publikacji naukowych towarzyszy stałe poszerzanie pola pedagogicznych badań i refleksji nad konsekwencjami technologii informacyjno-komunikacyjnych. Trudno przecenić praktyczne i teoretyczne znaczenie zwłaszcza tych prac, które przedmiotem dociekań empirycznych czynią obszary humanistycznej troski o ochronę podmiotowości i świata wartości człowieka w rzeczywistości coraz bardziej zdominowanej przez technologie informatyczne, a w krótkim zapewne czasie — również przez biotechnologie. Także tych prac, które poruszają rosnący problem bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni oraz odkrywają znaczenie kompetencji informatycznych, medialnych i informacyjnych uczniów, ich rodziców i nauczycieli. Owe kompetencje są od wielu lat przedmiotem badań naukowych. W procesie kształcenia przeważała dotychczas wizja kształtowania kompetencji informatycznych oraz funkcjonalnych. I to w zbyt wąskim, często nieaktualizowanym zakresie. Pomimo apeli środowisk akademickich zapomniano o rozwijaniu kompetencji informacyjnych i medialnych uczniów, studentów i pracowników. Ten stan rzeczy ujawniła w sposób brutalny obecna pandemia oraz jej edukacyjne, społeczne i coraz bardziej widoczne gospodarcze konsekwencje.

Procesy kształcenia i wychowania stanowią jedynie fragment pedagogicznej refleksji naukowej i działalności praktycznej w zakresie edukacji. Refleksja ta ma swe pierwsze i najżywotniejsze korzenie w filozofii. Poprzez nią usiłuje zrozumieć, opisać i wyjaśnić człowieczy los. W systematycznym i krytycznym rozważaniu podstawowych problemów i idei, w dążeniu do poznania ich istoty, w owym odwiecznym umiłowaniu mądrości szuka ostatecznych uzasadnień formułowanych koncepcji. Zdaniem Macieja Tanasia — **próba zrozumienia człowieka wymaga spojrzenia nań w trzech perspektywach: horyzontalnej, wertykalnej i transcendentnej.**

Pierwsza z nich pozwala dostrzec ludzką egzystencję w świecie realnym i medialnym. Druga pozwala widzieć człowieka nie tylko jako zwierzęcą, biologiczną istotę, będącą niewolnikiem kodu genetycznego, lecz także jako twórcę i dziedzica kultury, nauki i sztuki. To dzięki doświadczeniu pokoleń i międzygeneracyjnemu przekazowi ich owoców, a nie jedynie biologicznemu dziedziczeniu, człowiek może podejmować decyzje w sposób racjonalny i coraz bardziej świadomy. Nie jest skazany wyłącznie na metodę prób i błędów. Przeciwnie — jest dziedzicem i odkrywcą, a nie igraszką losu działającą, lecz nierozumiejącą, nieświadomą celu i niedojrzałą. Perspektywa ta pozwala również dostrzec warstwę aksjologiczną. Tak powszechne obecnie zapomnianie o sferze etycznej prowadzić może do kształcenia osoby nieświadomej celu, zagubionej i niedojrzałej, bez drogowskazu moralnego i wewnętrznej potrzeby respektowania wartości humanistycznych. Podobnie jak definiowanie procesu kształcenia wyłącznie w kategoriach ekonomicznych i bezrozumne przywoływanie konieczności dostosowania kształcenia wyłącznie do potrzeb rynku pracy, grozi wychowaniem bezwolnego robotnika intelektualnego, sprawnego wykonawcy,

a nie człowieka, który ma przekształcać świat, w tym także świat ludzkiej pracy, odkrywcy i twórcy.

Edukacja nie może bagatelizować również perspektywy horyzontalnej. Musi dostrzegać relacje rodzinne, a także lokalną, państwową i globalną perspektywę bytu. Refleksja dydaktyczna nie powinna zapominać o czasie i przestrzeni, w których przebiega życie człowieka, o jego relacjach społecznych i tożsamości kulturowej. Perspektywa horyzontalna pozwala również dostrzegać ekspansywny świat mediów cyfrowych, wkraczający w sferę ludzkiej egzystencji zarówno w zakresie kształcenia, jak i pracy, rozrywki, twórczości i kontaktów społecznych. Trudno wręcz wyobrazić sobie dziedzinę, w której zastosowanie narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych nie okazało by się ekonomicznie uzasadnione, a nade wszystko użyteczne.

Gorzej, że arsenał mediów cyfrowych wykorzystywany jest często do czynów przestępczych i karalnych, a także do dezinformacji i manipulacji, żerującej na ludzkiej niewiedzy i zagubieniu, pełniąc w istocie rolę dezintegrującą, a nie integrującą człowieka oraz tworzone przezeń wspólnoty rodzinne i kulturowe. Tym sposobem rozwój mediów cyfrowych staje się, a może stać się jeszcze większym niebezpieczeństwem dla człowieka w sferze „być”. Warto dodać, że działania mające na celu ochronę bezpieczeństwa człowieka czy kraju, przy braku stosownych uregulowań legislacyjnych, mogą prowadzić do nadmiernej kontroli i zniewolenia jednostki ludzkiej i całych grup społecznych. Subtelna granica między wolnością a bezpieczeństwem wymaga nadto nie tylko uregulowań prawnych, ale też edukacji obywatelskiej, budowania poczucia wspólnoty i działań na niwie etycznej. Szkoła i media mają tu do odegrania rolę pierwszoplanowe.

**Wspomniane wyżej perspektywy — horyzontalna i wertykalna — dostarczają bardzo wielu informacji o człowieku. Pełniej jednak można go zrozumieć jedynie wówczas, gdy uzupełnimy je o perspektywę transcendentną.** Jej poznanie umożliwiały przez wieki religie, filozofia, a nawet mitologia czy sztuka.

Wraz z rozwojem nauki to właśnie technologia dla wielu staje się religią. Zwłaszcza, że współcześnie realizuje kolejne tęsknoty i marzenia, wyrażane niegdyś przez mitologie. Technologia jest i uwodzicielsko urzeka. Spotkać ją można w każdym zakątku aktywności człowieka. Z niespotykaną siłą wchodzi do ludzkiego umysłu i życia, nadając im niepowtarzalny smak. Równocześnie zapisane piórem artystów mity przekazują opowieści o bóstwach i nadprzyrodzonych istotach, przywołują ich przygody, wyrażając od wieków ludzkie marzenia, tłumacząc dramata życia i śmierci, nadając im barwę i sens<sup>17</sup>. Owe anonimowe, ponadczasowe opowiadania wymagają dziś być może nowych reinterpretacji i transformacji. Wprawdzie batyskaf zrealizował mit Posejдона i Neptuna, samolot zaś — Ikara, wkrótce jednak dzięki technologiom informatycznym

<sup>17</sup> C. Lévi-Strauss, *Struktura mitu*, w: *Antropologia strukturalna*, tłum. K. Pomian, Warszawa 1970, s. 186–208; M. Klik, *Teorie mitu. Współczesne literaturoznawstwo francuskie (1969–2010)*, Warszawa 2016; A. Gieysztor, *Mitologia Słowian*, wyd. III zmien., rozszerz., Warszawa 2006.

i biotechnologiom ożyją inne mityczne stwory, raz jeszcze wyrażając ludzkie pragnienia, przesady i lęki. A wielcy poeci, jak Goethe i Schiller w XVIII i na początku XIX wieku, odszukają w skarbnicy ludzkiej kultury opowieści, wyrażając pierwotną prawdę o człowieku i jego losie. Młodzi ludzie magiczne stworzenia odnajdują już przecież u Joanne Murray Rowling. Tradycja odwołań do mitologii w literaturze pięknej jest bogata i trwała. Mity były i nadal są ożywczym, literackim źródłem tematów i motywów. Nie trzeba sięgać aż do fraszek czy trenów Jana Kochanowskiego, mickiewiczowskiej meduzy czy hydry z *Sonetów krymskich* bądź motywów mitycznych z *Pana Tadeusza*. Wystarczy odkryć strofy Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, Kazimierza Przerwy-Tetmajera, Wisławy Szymborskiej, Zbigniewa Herberta, Ernesta Brylla, Leopolda Staffa i wielu innych wybitnych poetów. Wkrótce pod wpływem zmian wywoływanych przez rozwój technologii informatycznych i biotechnologii w wyobraźni ludzkiej pojawią się zapewne ponownie golemy, feniksy, centaury, pegazy, minotaury, syreny i jednorożce, cerbery i bazyliuszki oraz inne fantastyczne stwory o niezwykłych i nadprzyrodzonych atrybutach. Zapisane piórem poetów i pisarzy przekazywać będą kolejnym pokoleniom prastarą prawdę o ludzkim losie w przenikającym się coraz bardziej realnym i wirtualnym świecie. Powrót Matki Ziemi — Gai, symbolizujący osmotyczną równowagę między jednostką a naturą w myśleniu o ekologii, jest tego jawnym dowodem.

**Próba zrozumienia człowieka wymaga również dostrzeżenia perspektywy wewnętrznej, pozostającej w ścisłym związku z wymienionymi uprzednio perspektywami: horyzontalną, wertykalną i transcendentną.** To właśnie potrzeba respektowania wspomnianych czterech punktów widzenia kieruje uwagę badaczy na wiele nauk, które przedmiotem swego poznania uczyniły człowieka, wartości, którymi się kieruje, jego twórczość, pracę, rozrywkę, relacje i ślady, które pozostawia, a także instytucje, w których przebiega proces jego rozwoju (w tym zwłaszcza kształcenia).

Dlatego dydaktyka ogólna, rozumiana jako teoria nauczania–uczenia się, czerpie ożywcze soki z filozofii, z której wyrosła, tak jak i inne nauki pedagogiczne. Równocześnie jednak sięga do podstaw psychologii i socjologii, korzystając z wyników ich badań i ujęć teoretycznych oraz odnajdując perspektywy: wewnętrzną i horyzontalną. Natomiast dorobek nauk historycznych oraz etyka i aksjologia, badająca naturę i hierarchię wartości oraz ustalająca normy i kryteria ich wartościowania, pozwalają dydaktyce zyskać niezbędną perspektywę wertykalną.

Tradycyjny spór dydaktyczny toczył się przez wieki o to, czy większą rolę w rozwoju człowieka odgrywają czynniki genetyczne, czy środowiskowe? Z latami przybrał on postać polemiki dotyczącej tego, czy i jakie cechy genetyczne człowieka mogą niwelować, blokować lub wspomagać czynniki środowiskowe? Obecnie przypuszczenia i konstatacje powstałe w ramach owego sporu okazują się wprawdzie potrzebnym, acz naiwnym dotknięciem czubka góry lodowej. Współczesne nauki biologiczne, w tym zwłaszcza genetyka i biogerontologia, ale też neuronauki, dostarczają głęboko specjalistycznej wiedzy,

niedostępnej do niedawna twórcom tradycyjnych koncepcji dydaktycznych<sup>18</sup>. Wielu badaczy podziela przekonanie, że już teraz nauki te wnoszą cenną wiedzę, pomocną w zrozumieniu przebiegu procesu kształcenia, jego planowaniu, realizacji oraz wartościowaniu rezultatów. Inni zakładają, że rozwój tych nauk jest tak szybki, że już w najbliższej przyszłości odkrycia dokonywane na ich polu okażą się bardzo przydatne w racjonalnym planowaniu zakresów, dróg i metod kształcenia. W długiej kolejce czekają wyniki badań i refleksji antropologii kulturowej, lingwistyki poznawczej, teorii zarządzania i wielu innych nauk. Także świat medialny, będąc ważnym polem aktywności człowieka, stał się miejscem promocji wartości oraz wymiany znaczeń i symboli, często budujących identyfikację osobową i grupową. Dlatego tak żywe okazują się również związki dydaktyki ogólnej z naukami o mediach i komunikacji społecznej czy z naukami związanymi z kulturą i sztuką.

Koncentracja na przedmiocie badań ma sens, pozwala bowiem sięgać głębiej i rozumieć lepiej. Prowadzi jednak do specjalizacji oraz niekiedy do podziału nauk na zbyt wąskie subdyscypliny. Zazwyczaj też w owym procesie rozwoju nauki po okresie specjalizacji pojawiają się nowe przestrzenie „pomiędzy” lub „ponad”, wymagające badań i refleksji. Narasta też potrzeba ujęć ogólniejszych. Wynika ona z konieczności dokonywania ujęć syntetycznych. Wyrażają je często stanowiska krańcowe, eklektyczne, rzadziej holistyczne. W przypadku nauk pedagogicznych dostrzec można podobne zjawiska.

Koncepcja kształcenia komplementarnego wyrasta z teorii wielostronnego kształcenia Wincentego Okonia, rozwijanej przez Władysława Zaczyńskiego („uczenie się przez przeżywanie, praca badawcza nauczyciela i empiryczna weryfikacja jego doświadczeń, metodologiczna tożsamość dydaktyki”), Tadeusza Lewowickiego („indywidualizacja kształcenia, czyli dydaktyka różnicowa, kształcenie uczniów zdolnych, aspiracje dzieci i młodzieży, tożsamość, kondycja i powinności pedagogiki”), Krzysztofa Kruszewskiego („dynamiczne ujęcie zasad kształcenia i stylów nauczania”), ale też z jakże cennej koncepcji „edukacji jutra” Kazimierza Denka, oryginalnej, autorskiej „koncepcji dydaktyki dla nauczycieli” Józefa Pólturzyckiego oraz „metody projektów” w ujęciu Mirosława Stanisława Szymańskiego oraz „jego krytycznego stanowiska do pedagogicznych utopii”.

Inspiracji projektu kształcenia komplementarnego szukać należy również w humanistycznej i dydaktycznej refleksji Wacława Strykowskiego nad „technologią kształcenia oraz edukacją medialną”, a także w podejściu Stanisława Juszczyka do „nauczania–uczenia się wspomaganego komputerowo i internetowo” oraz w jego „metodologii badań jakościowych i empirycznych” czy wreszcie w niezmiernie ważnej do dokonywanych konceptualizacji „konstruktywistyczno-kognitywistycznej teorii pedagogiki medialnej” Bronisława Siemienieckiego. Z pewnością korzenie koncepcji kształcenia komplementarnego wyrastają

<sup>18</sup> Por. D. Siemieniecka, B. Siemieniecki, *Teorie kształcenia w świecie cyfrowym*, Kraków 2020.

z myśli i dokonań wielu polskich dydaktyków, w tym pedagogów medialnych, znajdując tam mocne oparcie.

Wspomniane teorie, koncepcje teoretyczne oraz ujęcia wyznaczają pola zainteresowań, sposoby interpretacji rzeczywistości pedagogicznej i wskazują kierunki pożądanych działań, budując w sposób logicznie i rzeczowo uporządkowany system twierdzeń dydaktyki ogólnej oraz wyznaczają kryteria jej naukowości i metodologicznej poprawności. Rodząca się z naukowych osiągnięć znakomitych dydaktyków polskich koncepcja dydaktyki komplementarnej, ma jeszcze niespójną strukturę, zróżnicowany stopień empirycznego uzasadnienia twierdzeń, ale stanowi już potężny zbiór zdań tłumaczących proces nauczania–uczenia się, rolę w nim nauczycieli, uczniów i rodziców, a także jego kontekst społeczny, kulturowy i technologiczny. Zdania te wskazują intencjonalnie realizowane cele kształcenia, definiują style i metody ich realizacji, zakres i powody celowego wykorzystania arsenału analogowych i cyfrowych narzędzi. Dotyczą doboru i hierarchii treści kształcenia, podkreślając znaczenie dla sposobu rozumienia świata, ale też dla uformowania ludzi zdolnych do tworzenia, a nie jedynie powielania dzieł powstałych wcześniej, ludzi twórczych, innowacyjnych, wynalazczych i odkrywczych, ale też potrafiących działać wspólnie, odpowiedzialnych i wrażliwych na drugiego człowieka. Przygotowanie do świadomego funkcjonowania w cyberprzestrzeni rodzi potrzebę kształtowania umysłów zdolnych do krytyki i weryfikowania źródeł informacji oraz ich treści, a nawet sposobu, czasu i miejsca ich prezentacji.

W polskiej pedagogice zwykło się przeciwstawiać kształcenie umysłowe — kształceniu praktycznemu. Nie można zapominać, że w rozwoju umysłowym niezbędna jest również praktyka (umiejętność zadawania pytań, wnioskowania, formułowania racji, dowodzenia itd.). Lekcje w szkole podobnie jak wykłady akademickie zbyt często sprowadzają się do przekazywania i odtwarzania wiedzy encyklopedycznej. Konieczna jest aktywizacja poznawcza, emocjonalna i psychomotoryczna. Brak pytań studentów w trakcie czy po zakończeniu wykładu, podobnie jak brak pytań oraz prób podejmowania dyskusji po wystąpieniach konferencyjnych, są znamienymi symptomami wyuczonej bierności poznawczej. Praktyka ma też swe drugie oblicze — zastosowanie wiedzy własnej w konkretnych sytuacjach praktycznych. Wiąże się to z koniecznością ograniczenia przekazywania w programach kształcenia zbędnej, nazbyt szczegółowej, niefunkcjonalnej wiedzy encyklopedycznej na rzecz wskazywania i odkrywania jej zastosowań praktycznych, pozwalających rozumieć głębiej oraz użyć w podejmowanych działaniach własnych o naturze algorytmicznej czy nade wszystko heurystycznej. W konsekwencji technologicznego postępu człowiek odgrywa dwie role: sprawnego lub zagubionego użytkownika, bezrozumnie i z przesytem absorbującego informację bądź też twórcy. Niestety na progu XXI wieku polska szkoła w większym stopniu kształtuje odbiorcę niż twórcę. Nie naucza się w niej gry na instrumentach, lecz historii muzyki, nie — kreślenia szkiców ołówkiem bądź rysikiem, obrazów pędzlem czy też rzeźby dłutem, lecz historii sztuki. Nikt nie neguje znaczenia owych dziedzin. Przeciwnie, podkreślić należy ich głęboki

sens i funkcję, jaką pełnią od wieków, nadając sens i niepowtarzalny smak ludzkiemu życiu. Jeśli jednak kształcenie człowieka pozbawi się wymiaru osobistej twórczości, kształtuje się obserwatora, nie zaś kreatora, a w przypadkach krańcowych — klienta sklepów, który wprowadzie wie co kupić, ale sam niczego nie stworzy. Aktywność poznawcza, emocjonalna i psychomotoryczna była jednym z istotnych założeń teorii wielostronnego kształcenia Wincentego Okonia i także współcześnie nie straciła swego znaczenia.

Koncepcja kształcenia komplementarnego opisuje przestrzenie możliwych zastosowań technik informatycznych w procesie nauczania—uczenia się oraz uzasadnia ich przemyślane, intencjonalne i zindywidualizowane wykorzystanie. Podkreśla związek procesów kształcenia i wychowania, umieszczając je w kontekście filozoficznym i historycznym. Sięga wreszcie do współczesnych odkryć dokonywanych w naukach psychologicznych, socjologicznych, biologicznych, medycznych oraz do arsenału narzędzi informatyki technicznej, rozumiejąc, jak wielkie, rzecz by można, fundamentalne znaczenie mają wyniki badań, refleksji i wdrożeń innych nauk zajmujących się człowiekiem dla stanu i perspektyw rozwoju dydaktyki ogólnej. To też powód, dla którego tak ważne dla teorii dydaktycznej są doświadczenia praktyczne poszczególnych dydaktyk szczegółowych. **Edukacja nie może bagatelizować żadnej przestrzeni ludzkiej kultury, wiedzy, sztuki i kontaktów społecznych. Musi także dostrzegać ich związki z procesem kształcenia człowieka.** Wspomniany zbiór zdań składających się na koncepcję kształcenia komplementarnego tworzy system pojęć i zdaje się formować zbiór praw, hipotez ogólnych i twierdzeń logicznie oraz rzeczowo ze sobą powiązanych.

W gruncie rzeczy dziś bardziej niż kiedykolwiek istnieje rzeczywista możliwość zweryfikowania wspomnianej koncepcji także poprzez powszechne, intencjonalne wykorzystanie w procesie kształcenia już bogatych, a nadal rozbudowywanych otwartych zasobów edukacyjnych. Stanowią one olbrzymi zasób materiałów użytecznych zarówno w pracy nauczyciela, jak i ucznia. Przez swą interaktywność, polisensoryczność oraz różnorodność treści, form, sposobów prezentacji i dróg poznania, sprzyjają aktywizacji poznawczej, budzeniu zainteresowań oraz ich podtrzymaniu i poszerzaniu, przykuwają uwagę, wzmacniają motywację oraz dają to, co dla dydaktyki jest niezmiernie istotne — subiektywne poczucie sprawstwa. Zasoby te wspomagają również rozwój zainteresowań wykraczających poza programy realizowane w szkołach czy na uczelniach. Tworzą fora wymiany indywidualnych doświadczeń. Są przestrzenią służącą nabywaniu wiedzy i umiejętności praktycznych. Ułatwiają działalność twórczą. Umożliwiają wreszcie notowanie i zapamiętywanie, ale też promocję i rozpowszechnianie własnej myśli i dzieł.

Wymuszana przez epidemię wirusa SARS-CoV-2 chwilowa rezygnacja z bezpośredniego kontaktu nauczyciela z uczniem w świecie rzeczywistym, zastąpiona być może i powinna zdalną edukacją telewizyjną, ale nade wszystko — kształceniem realizowanym za pomocą komputerów, urządzeń przenośnych i Internetu. Sprzyjać temu przedsięwzięciu powinien także zaawansowany już

projekt budowy Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej, wsparty działaniami programowymi i metodycznymi. Konieczne są jednak systemowe rozwiązania w zakresie kształcenia kompetencji nauczycieli i szerzej — osób dorosłych.

Media od wieków są narzędziami komunikacji. Z czasem stały się też jej przestrzenią. Są zdobyczą społeczną, znamieniem cywilizacji. Warunkują równocześnie funkcjonowanie pojedynczych osób i tworzonych przez nie grup. Wykorzystujący media cyfrowe w procesach poznania, pracy, rozrywki i komunikacji człowiek ujawnia w ich przestrzeni swą wielkość i ułomność. Tak jak komunikacja społeczna i wiele dziedzin ludzkiej pracy nie może się obejść bez narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych, tak jakość procesów medialnych zależy nie tylko od ich multimedialnej atrakcyjności i efektywności, ale też od poziomu kompetencji informatycznych, informacyjnych i medialnych ich użytkowników.

Wiele lat temu, już w 1982 roku, na seminarium zorganizowanym przy udziale UNESCO w Grünwald w Niemczech, powstał pierwszy dokument postulujący konieczność wprowadzenia edukacji medialnej do systemów edukacyjnych — od przedszkola po edukację dorosłych — i związaną z tym konieczność szkolenia nauczycieli. Wspomniana deklaracja wyrażała owo oczekiwanie w sposób kategoryczny: „Systemy polityczne i edukacyjne powinny uznać za swój obowiązek promowanie krytycznego zrozumienia zjawisk komunikacyjnych wśród obywateli”<sup>19</sup>. Odnosząc się do rosnącego znaczenia mediów masowych, wskazywała, że:

Żyjemy w świecie, w którym media są wszechobecne: coraz więcej osób spędza mnóstwo czasu na oglądaniu telewizji, czytaniu gazet i czasopism, odtwarzaniu płyt i słuchaniu radia. Na przykład w niektórych krajach dzieci spędzają już więcej czasu na oglądaniu telewizji niż w szkole<sup>20</sup>.

Komputery, sieci informatyczne, wreszcie smartfony i inne urządzenia mobilne, ale też akcesoria zawierające zaawansowane technologie elektroniczne, zwane po polsku zabawnie urządzeniami ubieralnymi, zamiast po prostu galanterią elektroniczną (ang. *wearable devices*, *wearables*), jak smartwatche, inteligentne bransoletki mierzące funkcje życiowe organizmu i inne obiekty będące przykładami implementacji „Internetu rzeczy”, zmieniły rzeczywistość. Wpływ mediów cyfrowych na życie każdego człowieka, a także na zbiorowości, które on tworzy, jest nie tylko powszechnie dostrzegany, ale też coraz częściej budzi społeczny niepokój i obawy. Zwłaszcza, że informacji towarzyszy dezinformacja, a upowszechnianej w otwartych zasobach edukacyjnych wiedzy — szerzenie przesądów oraz gra na społecznych lękach.

Współczesny człowiek żyje w świecie przyrody, ale też w tej drugiej rzeczywistości — zrodzonej z odwiecznych marzeń o przekraczaniu granic biologicznych, o likwidacji barier czasu i odległości. Dokonał cyfryzacji tradycyjnych

<sup>19</sup> Grunwald Declaration on Media Education, 22 January 1982, [http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF) [dostęp: 25.11.2019].

<sup>20</sup> Tamże.

mediów i ich konwergencji. Stworzył sieć i stał się jej niewolnikiem. Z jednej strony — może intencjonalnie lub bezmyślnie wędrować w przestrzeni sieci, publikować w niej dowolne materiały oraz korzystać z peta-, eksa-, czy zettabajtów danych, a także zawierać lub podtrzymywać dowolne znajomości. Z drugiej — pozostawia ślady stanowiące przedmiot analizy i kontroli o możliwych, niewyobrażalnych konsekwencjach osobowych i społecznych.

Człowiek zachwycony dźwiękami, olśniony migotliwymi obrazami zbyt często gubi się w *fake newsach*, grzęźnie w ryzsztoku informacji, wystawiony na żer, nieświadomy groźnych konsekwencji wędrówki po zwodniczych i jakże niebezpiecznych informatycznych szlakach. Na polach wojen gospodarczych, ideologicznych i politycznych młody zazwyczaj internauta zbyt często zatracą swą wolność, tonąc w bezmiarze głupoty, podłości i sprzecznych interesów. Zależny w znacznym stopniu od posiadanych kompetencji los zbyt wielu ludzi wyznaczają dwie opozycyjne perspektywy: nieograniczony rozwój i cyfrowa demencja, podmiotowość i intelektualne niewolnictwo, kreatywność i zatonięcie w popkulturze, wolność i zniewolenie.

Revolucja technologiczna zmienia życie człowieka, ale też rodzi i rodzić będzie napięcia oraz znaczące zmiany społeczne i gospodarcze. Stąd coraz powszechniej uświadamiana jest konieczność wdrożenia innowacyjnego kształcenia, przygotowującego do mądrego, etycznego i kreatywnego funkcjonowania w rzeczywistości przeobrażanej przez technologie informatyczne oraz biotechnologie. „Wolność w sieci na nic się nie zda medialnemu analfabecie”.

Środowiska akademickie w Polsce wielokrotnie zwracają się z apelami do władz oświatowych o edukacyjne wsparcie w zakresie edukacji medialnej i informacyjnej<sup>21</sup>. Bagatelizowano je. Realizowana bowiem w szkołach edukacja informatyczna nie rozwiązywała nabrzmiewających problemów osobowych i społecznych. Także przygotowanie nauczycieli i pedagogów w tym zakresie pozostawiało dużo do życzenia. Dostrzegano wprawdzie coraz liczniejsze i poważniejsze zagrożenia powodowane przez zamieszczane w sieci treści lub groźne, niezgodne z prawem zachowania internautów czy bezwzględnie działających grup przestępczych, jednak w sektorze oświaty reagowano na nie nieadekwatnie, wycinkowo i zbyt często nieskutecznie. Nie przewidywano oczywiście również, jak będzie wyglądało kształcenie w sytuacji zagrożenia epidemią, a tym bardziej pandemią. Na szczęście działania w tym zakresie podejmowały niektóre organizacje niepubliczne.

Rozwijane współcześnie sieci informatyczne i ich zasoby mierzyć się muszą z zagrożeniami bezpieczeństwa natury ideologicznej i kulturowej, ale

---

<sup>21</sup> Apel uczestników V Krajowej Konferencji *Technologia informacyjna w zmieniającej się edukacji* do środowisk akademickich, oświatowych i medialnych z dn. 29–30.03.2006 r.; Apel uczestników VI Krajowej Konferencji *Media w edukacji — szanse i zagrożenia* do Wicepremiera i Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 28.05.2007 r.; Apel nauczycieli akademickich i wychowawców do Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 24.04.2014 r.

też ekonomicznej, politycznej, a nawet terrorystycznej. Doświadczamy sytuacji epidemicznej i mamy nadzieję, że nie pojawią się poważniejsze zagrożenia natury militarnej. Dalsze zamykanie oczu na status quo i rosnące potrzeby edukacyjne jest już bezzasadne, a może stać się zbyt niebezpieczne.

Efektom prac Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej, Polskiego Komitetu do spraw UNESCO, FINA, Fundacji Nowoczesna Polska, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundacji Szkoła z Klasą oraz Stowarzyszenia Cyfrowy Dialog jest powstały w ubiegłym roku Model Edukacji Medialnej, Informacyjnej i Cyfrowej (MEMIC). W zamyśle twórców miał on służyć:

wspieraniu krytycznego rozumienia mediów i całego otoczenia medialnego w odpowiedzi na zachodzące w dzisiejszym świecie zmiany technologiczne i będące ich konsekwencją zmiany społeczne oraz kulturowe<sup>22</sup>.

Jego autorzy wskazują na potrzebę rezygnacji z dotychczasowej praktyki edukacyjnej, w której dominował jednostronny przekaz od nauczyciela do ucznia. W zamian postulują budowanie „wspólnoty praktyki i wiedzy” z wzajemnym uczeniem się od siebie, odkrywaniem najlepszych form komunikacji w szkole, szukaniem wiarygodnych źródeł informacji, stosowaniem atrakcyjnych aplikacji edukacyjnych oraz użytecznych metod nauczania–uczenia się na lekcjach szkolnych oraz w trakcie zajęć pozalekcyjnych. Model ten mógłby być szeroko wykorzystywany w edukacji formalnej, pozaformalnej oraz nieformalnej. Co istotne — autorzy dostrzegają i podkreślają rosnącą rolę nauczyciela — przewodnika w świecie nadmiaru informacji, a także ucznia, uważając, że powinien on być poważnie traktowany jako ekspert potrzeb edukacyjnych i życiowych.

Warto zauważyć, że postulowana budowa „wspólnoty praktyki i wiedzy” bliska jest akceptowanemu i stosowanemu przez młodzież „sieciovemu uczeniu się”, które z jednej strony polega na powszechnym wykorzystywaniu zasobów sieci, z drugiej na wzajemnej wymianie wiedzy oraz informacji o jej źródłach.

Model MEMIC zmienia tradycyjne koncepcje nauczycielskich kompetencji w zakresie najnowszych technologii. Łączy bowiem w sposób holistyczny i spójny wielowymiarowe i zróżnicowane kompetencje medialne (ang. *media informacy*), informacyjne (ang. *information literacy*) oraz cyfrowe (ang. *digital literacy/digital competence*). Ich posiadanie powinno ułatwić nauczycielom głębsze zrozumienie złożonego świata mediów oraz rozwinąć umiejętności ułatwiające prowadzenie wspomaganych komputerowo i sieciowo lekcji oraz osiąganie zakładanych celów dydaktycznych. Dodajmy, że autorzy definiują edukację medialną, informacyjną i cyfrową jako:

interdyscyplinarny obszar działań praktycznych, których celem jest kształcenie kompetencji umożliwiających świadome, aktywne, odpowiedzialne, prospołeczne, krytyczne i twórcze korzystanie ze wszystkich rodzajów mediów w różnych

<sup>22</sup> A. Pacewicz, G. Ptaszek (red.), *Model edukacji medialnej, informacyjnej i cyfrowej (MEMIC)*, Warszawa 2019, s. 8.

celach. Przy czym nieodłącznym elementem takiego korzystania jest rozumienie funkcjonowania tych mediów (zarówno tak zwanych tradycyjnych, jak i cyfrowych) oraz ich wpływu na różne obszary działalności człowieka<sup>23</sup>.

## Ucząc się dla przyszłości

Współczesne technologie informacyjno-komunikacyjne dostarczają ludziom arsenału pożądaných i coraz bardziej efektywnie wykorzystywanych narzędzi. Nadają one kształt ludzkiej nauce, pracy, zabawie i komunikacji społecznej, budzą też osobowe i globalne oczekiwania. Stan ten nie ma charakteru tymczasowego i ograniczonego. Wojskowe, ekonomiczne, naukowe i polityczne cele determinują permanentne projektowanie i konstruowanie coraz doskonalszych następników.

Wzrasta rola badań i refleksji naukowej w tym zakresie. Ujęciom filozoficznym, antropologicznym, etnologicznym i etnograficznym towarzyszą rozprawy z zakresu prawa i ekonomii, a także badania psychologiczne, socjologiczne i coraz liczniejsze prace pedagogiczne. Zainicjowane przez Ulricha Becka, Anthony'ego Giddensa oraz Manuela Castellsa trzy wielkie dyskursy współczesnej socjologii dotyczą: społeczeństwa ryzyka, tożsamości w epoce globalizacji i społeczeństwa wielokulturowego oraz społeczeństwa sieci. Stanowią one przedmiot społecznej i humanistycznej refleksji socjologów, pedagogów i psychologów, coraz częściej i głębiej sięgających do technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz badających pozytywne i negatywne ich skutki. Nieodmiennie jednak barierą rozwoju i wykorzystania mediów pozostają kompetencje ich twórców i użytkowników. **Należy podkreślić raz jeszcze — nie tylko kompetencje cyfrowe, lecz także medialne i informacyjne.**

Podniesienie ich poziomu jest potrzebą chwili i determinuje dalszy wzrost w wielu dziedzinach ludzkiej aktywności. Rzeczywistość rozszerzona, Internet ludzi, rzeczy, usług i danych, rozpoznawanie mowy i języków, wreszcie robotyka oraz rozwój sztucznej inteligencji otwierają kolejne pola szans, ale i zagrożeń. Wkrótce towarzyszyć im będą nieprzewidywalne jeszcze pozytywne i negatywne konsekwencje rozwoju biotechnologii. Nie ma chyba już dziś nikogo, kto by nie zastanawiał się nad ich znaczeniem dla funkcjonowania obecnego i przyszłych pokoleń. Granica między zniewoleniem i wolnością, między cyfrową demencją a kreatywnością twórcy jest subtelna i nad wyraz łatwa do bezrozumnego przekroczenia. Czas wykorzystać odwieczne narzędzia rozwoju człowieka: merytorycznie i metodycznie przygotowanego nauczyciela oraz międzygeneracyjny przekaz, nazywany edukacją. Na progu IV rewolucji przemysłowej rzeczywisty wzrost kompetencji informatycznych, informacyjnych i medialnych, ale także funkcjonalnych stał się bowiem jednym z priorytetowych celów rozwoju osobowego, społecznego i gospodarczego.

Rozprzestrzenianie się wirusa SARS-CoV-2 i tragiczne konsekwencje wywołanej przez niego choroby spowodowały na całym świecie to, że miliony

<sup>23</sup> Tamże, s. 20.

uczniów i nauczycieli podjęły trud uczenia się oraz nauczania niemal wyłącznie przez Internet. Programy edukacyjne w mniej lub bardziej udolny sposób przygotowuje i transmituje również telewizja. Ten przymusowy, nieopisany jeszcze eksperyment bez wątplenia przekształca szkołę, ideę edukacji, metody i narzędzia uczenia się w XXI wieku. Szkoda tylko, że ową wizję psują łyżki dziegiu: frustracja nauczycieli i uczniów, wynikająca z braku wcześniejszego wsparcia w uzyskaniu niezbędnych kompetencji, zbyt częsty brak dostępu do sieci, a nawet do podstawowego sprzętu komputerowego.

Pandemia zmusiła wykładowców, nauczycieli, rodziców oraz uczniów i studentów do krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, kreatywności, komunikacji, współpracy oraz sprawnego, zręcznego działania. Uświadomiła powszechnie, że istnieją inne niż tradycyjne narzędzia i sposoby kształcenia. Zakwestionowała nadmierną biurokrację, ujawniła też niewielką w wielu przypadkach sprawność administracji. Wiele zastosowanych przez nauczycieli rozwiązań było wynikiem samodzielnego poszukiwania przez nich metod i środków oraz szybkiego nabywania kompetencji funkcjonalnych i informatycznych, a także poczucia odpowiedzialności za powierzonych ich pieczy uczniów, etosu zawodowego i osobistych pasji, a nie szkoleń, kursów czy działań zmierzających do zewnętrznego wsparcia ich motywacji.

Pandemia raz jeszcze potwierdziła, że:

- 1) rozwój człowieka nie polega wyłącznie na karmieniu go wiedzą;
- 2) proces kształcenia wymaga subtelnych, osobowych relacji ucznia z nauczycielem, jak również intencjonalnego oraz zindywidualizowanego wykorzystania metod, środków, treści i stylów działania;
- 3) konieczne jest zapewnienie szkole i nauczycielowi autonomii i niezależności oraz prawa do autorskich programów;
- 4) gniazdo i szkoła muszą współdziałać, a nie być stawiane we wzajemnej opozycji;
- 5) bezpieczeństwo dzieci i młodzieży oraz dbałość o stan oświaty i szkolnictwa wyższego mają głębokie uzasadnienie społeczne, ekonomiczne i polityczne.

W sytuacji zagrożenia uczniowie i studenci przejęli odpowiedzialność za swą naukę, rozumiejąc lepiej to, dlaczego i jak się uczą, co lubią oraz jakiego wsparcia potrzebują.

Jeszcze nie nastąpił moment upowszechnienia dobrych rozwiązań, ale przez symptomy chaotycznych niekiedy działań dostrzec już można zrodzoną przez kryzys prawdziwą, pożądaną zmianę. Pandemia ukazała wyraźnie problem technologicznych nierówności i konsekwencje wykluczenia, ale też uświadomiła kluczowe znaczenie szkoły jako miejsca uczenia się, socjalizacji i opieki. Stała się dowodem potrzeby istnienia i wartości przestrzeni służącej realizacji odwiecznego, międzygeneracyjnego dziedziczenia ludzkiej nauki, kultury i sztuki.

Gdy przeminie pandemia, uczelnie i szkoły nie wrócą do poprzedniego stanu. Po koronawirusie gospodarka wielu państw borykać się zapewne będzie z rosnącym bezrobociem i prawdopodobną recesją. Świadomość społeczna naznaczona zagrożeniem i rzeczywistą tragedią śmierci ulegnie zmianie. Jak uczy historia, edukacja zwykle ewoluuje zwolna, ale kierunki przeobrażeń widoczne są już dzisiaj.



## Na zakończenie tomu

W niewielkim wprawdzie, ale bliskim nam doświadczeniu łączenia andragogiki i pedagogiki pracy w Szkole Wyższej Kryminologii i Penitencjarystyki obserwowaliśmy pilną potrzebę łączenia paradygmatów poznawczych i doświadczeń badawczych obu tych subdyscyplin pedagogiki. Służba, której dedykowana w sposób szczególny jest nasza Uczelnia, wymaga od nas najwyższego zaangażowania znakomitego dorobku obu tych dziedzin. Kształcenie, a zwłaszcza doskonalenie zawodowe osób dorosłych, jakimi są funkcjonariusze służby więziennej, wymagają nie tylko zachowania wysokich standardów, ale też wykorzystania dorobku zarówno andragogiki jako nauki o kształceniu i rozwoju osób dorosłych, jak i pedagogiki pracy badającej funkcjonowanie i doskonalenie człowieka w środowisku pracy i zakładzie pracy.

Przedstawione spostrzeżenia i doświadczenia badawcze prowadziły nas do wniosku, że potrzebne jest tworzenie nowoczesnych form kształcenia i doskonalenia osób dorosłych, nie tylko wykorzystujących zdobycze nowej technologii, ale również korzystających z dorobku socjologii, nauk o komunikowaniu, pedagogiki i psychologii. Metod, które uwzględnią złożone uwikłanie wielowymiarowej osoby człowieka i funkcjonariusza, w sytuacji społeczne związane nie tylko z pracą, ale różnymi aktywnościami, w tym również tymi realizowanymi w świecie wirtualnym lub za jego pośrednictwem. Zaistniała sytuacja dystansu niewątpliwie zadziałała jak katalizator na nasze działania i chociaż przytłaczają nas ponure okoliczności, to jednocześnie cieszymy się, że tak wielu kolegów z naszej uczelni zechciało przyjąć współpracę i wzięło udział w tworzeniu tego opracowania.

Wielką radość i satysfakcję sprawiło nam życzliwe podejście i zaangażowanie z tak wielu znaczących przecież środowisk naukowych. Trochę nie spodziewaliśmy się, że mamy tak wielu, tak wspaniałych naukowych przyjaciół, na tak znakomitych uczelniach. Zrozumieliśmy również, jak wiele nauczyliśmy się od naszego mistrza i nauczyciela profesora Macieja Tanasia oraz to, że jesteśmy jego uczniami, ma tu duże znaczenie. Maciek wciąż jest dla nas niedoścignętym wzorem naukowca, a również wspaniałym człowiekiem, który łączy ludzi, pomaga rozwiązywać problemy i daje poczucie wsparcia w chwilach, gdy gubimy się w ponurej niekiedy rzeczywistości. Mówiąc czy pisząc Maciek, mamy na myśli bardzo duże M. Tym bardziej ucieszyło nas, że Profesor również przyjął nasze zaproszenie i nie tylko włączył się w tworzenie jednego z rozdziałów naszej

monografii, ale wspierał nas w redagowaniu tomu, dostarczając wielu cennych uwag odnoszących się do organizacji i treści. Uczestniczył również w naszych naradach na łączach. Ponownie, tak jak kiedyś mogliśmy się od Maćka uczyć, i tak jak kiedyś przynosiło nam to radość i satysfakcję. Jesteśmy mu za to bardzo wdzięczni.

Mamy nadzieję, że wspólna praca okaże się przydatna i pomocna dla wszystkich tych, którzy zechcą z niej korzystać.

Marcin Strzelec, Jakub Jerzy Czarkowski

## Bibliografia

- Aleksander T., *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Radom 2013.
- Andrzejewska A., *(Nie) bezpieczny komputer: od euforii do uzależnień*, Warszawa 2008.
- Aner K., Karl F., Rosenmayr L., Einführung L., w: K. Aner, F. Karl, L. Rosenmayr, *Die neuen Alten — Retter des Sozialen?*, Wiesbaden 2007.
- Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994.
- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1991.
- Arystoteles, *Retoryka*.
- Baj-Rogowska A., *Kreowanie wartości publicznej przez wykorzystanie wolnego i otwartego oprogramowania GNU Health*, „Roczniki Kolegium Analiz Ekonomicznych / Szkoła Główna Handlowa” 2018, nr 52.
- Bartoszcze R., *Komunikowanie*, w: W. Pisarek (red.), *Słownik terminologii medialnej*, Warszawa 2006.
- Batorski D., Marody M., Nowak A. (red.), *Spoleczna przestrzeń Internetu*, Warszawa 2006; „Studia Socjologiczne” 2007, nr 3.
- Batorski D., *Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych*, *Diagnoza Społeczna 2011 — Warunki i Jakość Życia Polaków*, Raport [Special issue] *Contemporary Economics*, 5, s. 299–327.
- Bauman Z., *Globalizacja*, Warszawa 2000.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Razem osobno*, Kraków 2003.
- Bauman Z., *The Individualized Society*, Cambridge 2001.
- Beck U., *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004.
- Beck U., *Spoleczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, Warszawa 2012.
- Beck U., Beck-Gernsheim E., *Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*, London–Thousand Oaks–New Delhi 2002.
- Beck U., Beck-Gernsheim E., *Miłość na odległość: modele życia w epoce globalnej*, Warszawa 2013.
- Bednarek J., *Media w nauczaniu*, Warszawa 2002.
- Bednarek J., *Multimedia w kształceniu*, Warszawa 2006.
- Bloom B. S., *Human Characteristics and School learning*, New York 1976.
- Brockett R. G., Hiemstra R., *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice*, Londyn–Nowy Jork 1991.
- Brzezińska A., Kaczan R., Piotrowski K., i Rękosiewicz M., *Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt?*, „Nauka” 2011, nr 4.
- Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2004.
- Brzózka P., *Moodle dla nauczycieli i trenerów*, Gliwice 2011.

- Byra S., Parchomiuk M., *Osobowościowe i społeczne uwarunkowania radzenia sobie ze stresem przez studentów pierwszego roku*, Lublin 2008.
- Carr N., *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, Gliwice 2013.
- Castells M., *Galaktyka Internetu. Refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*, Poznań 2003.
- Castells M., *Społeczeństwo sieci*, Warszawa 2013.
- Castells M., Himanen P., *Społeczeństwo informacyjne i państwo dobrobytu*, Warszawa 2009.
- Castells M., *Sieci oburzenia i nadziei. Ruchy społeczne w erze Internetu*, Warszawa 2013.
- Castells M., *The Rise of the Network Society*, Oxford 1996.
- Castells M., *Władza komunikacji*, Warszawa 2013.
- Chmielecka E. (red.), *Autonomia programowa uczelni — ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2010.
- Chyła W., *Media jako biotechnosystem. Zarys filozofii mediów*, Poznań 2008.
- Cottle S., Beck U., 'Risk Society' and the Media. A Catastrophic View?, „European Journal of Communication” 1997, 12 (4).
- Covey S., *7 nawyków skutecznego nastolatka*, Poznań 2002.
- Czarkowski J. J., *Społeczeństwo oparte na wiedzy — nowe obszary zagrożenia wykluczeniem*, „Edukacja Dorosłych” 2009, 2 (61).
- Czarkowski J. J., *Szkoła między indywidualnością a standardem — w kręgu problemów i rozwiązań*, w: M. Szymański, B. Przybylski (red.), *W kręgu współczesnych problemów edukacyjnych*, Warszawa 2015.
- Czarkowski J. J., *Kształcenie komplementarne człowieka dorosłego*, „Rocznik Andragogiczny” 2009.
- Czarkowski J. J., *Przemiany mass mediów — od mówcy do Internetu*, w: M. Tanaś (red.) *Kultura i język mediów*, Kraków 2007.
- Czarkowski J. J., *E-learning dla dorosłych*, Warszawa 2012.
- Czarkowski J. J., *Korepetycje w cyfrowym świecie — analiza nie tylko etnograficzna*, Warszawa 2019.
- Czech-Włodarczyk C., *Potencjał społeczny i pedagogiczny koncepcji social resilience w erze neoliberalnej*, „Forum Pedagogiczne” 2018, nr 1.
- Czerniawska E., Ledzińska M., *Ja i moja pamięć*, Warszawa 1994.
- Czerniawska O., *Uczenie się jako styl życia*, „Przygotowanie do starości. Materiały z konferencji gerontologicznej” Łódź 1997.
- Dobek-Ostrowska B., *Komunikowanie polityczne i publiczne*, Warszawa 2007.
- Doliński D., i Łukaszewski W., *Typy motywacji*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, J. Strelau (red.), Gdańsk 2000, t. 2.
- Doroszewski P., *Sposoby ułatwiające czytanie ikonografii stosowane w podręcznikach do języka polskiego*, „Język. Szkoła. Religia” 2012, nr 1 (7).
- Downes S., Buntine, *Oration: Learning Objects*, „International Journal of Instructional Technology and Distance Learning” 2004, 1 (11).
- Dróżdż M., *Logos i ethos mediów. Dyskurs paradygmatyczny filozofii mediów*, Tarnów 2005.
- Dróżdż M., *Wykorzystywanie mediów społecznościowych i narzędzi Web 2.0 w edukacji*, Rzeszów 2013.
- Dubas E., *Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka*, w: *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, M. Podgórný (red.), Kraków 2005, s. 28.

- Dubas E., *Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej ku dorosłości subiektywnej*, w: *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, E. Przybylska (red.), Toruń 2001.
- Dziedziczak-Foltyn A., *Nauczyciele akademicki jako prekursorzy i moderatorzy społeczeństwa wiedzy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2006, nr 2 (28), s. 71.
- Dziewulak D., *Kształcenie na odległość w wybranych państwach europejskich*, „Analizy BAS” 2012, nr 18 (85), Biuro Analiz Sejmowych, Warszawa.
- Elias N., *Spółczesność jednostek*, Warszawa 2008.
- Eyman D. A., *Digital Rhetoric: Theory, Method, Practice*, Michigan 2015.
- Fabiś A., Stopińska-Pajak A., *Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie*, Bielsko-Biała 2010.
- Fabiś A., *Edukacja seniorów — odpowiedź na wymagania współczesności*, w: A. Fabiś (red.), *Unowocześnianie procesu kształcenia dorosłych. Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych*, t. 2. Mysłowice–Zakopane 2005.
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2012.
- Floridi L., *The Fourth Revolution: How the Infosphere Is Reshaping Human Reality*, Oxford 2014.
- FOMO 2019. Polacy a lek przed odłączeniem. Raport z badań*, Warszawa 2019.
- Frąckowiak A., *Ustawiczne samokształcenie*, „E-mentor” 2005, nr 5 (12).
- Frąckowiak A., Pólturzycki J., *Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji*, Warszawa–Radom 2011.
- Frysztański K., Sołdra-Gwiżdż K. i T., *Naturalna katastrofa i społeczne reakcje: studia nad przebiegiem i następstwami powodzi na Opolszczyźnie w 1997 roku*, Opole 1999.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, w: F. Adamski (red.), *Człowiek — wychowanie — kultura*, Kraków 1993.
- Galanciak S., Siwicki M., Czarkowski J. (red.), *Na krawędzi. Szkoła przed ekranem*, Warszawa 2017.
- Galanciak S., Weiss A., Tanaś M., Judge M. et al., *Tablets for inclusive teaching and learning in a mainstream setting — needs analysis*, „International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies” 2018, No 2 (5).
- Galas B., *Spółczesna przestrzeń edukacji cyfrowej w świetle dyskursów współczesnej socjologii*, w: *Cyberprzestrzeń, Człowiek, Edukacja*, t. 3, *Mistrz i uczeń w cyberprzestrzeni*, pod red. M. Tanaś i S. Galanciak, Kraków 2018.
- Galas B., *Zmiana kulturowa w warunkach rewolucji cyfrowej a edukacja*, w: *Cyberprzestrzeń, Człowiek, Edukacja*, t. 5, M. Tanaś, S. Galanciak (red.), Kraków (w druku).
- Galas B., *Anomia, lęk, pragmatyzm vs patriotyzm. Młoda generacja wobec zmian*, Warszawa 2013.
- Galas B., Wylężałek J., *Polityka i władza — przemiany mentalności — edukacja społeczna. Szkice z pogranicza socjologii, psychologii społecznej i edukacji*, Warszawa 2019.
- Garewicz J., *Pokolenie jako kategoria socjofilozoficzna*, „Studia Socjologiczne” 1983, nr 1.
- Gasiul H., *Psychologia osobowości — nurty, teorie, koncepcje*, Warszawa 2006.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001.
- Giddens A., *Konsekwencje nowoczesności*, Kraków 2008.
- Giddens A., *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa 2006.

- Gieysztor A., *Mitologia Słowian*, wyd. III zmien., rozszerz., Warszawa 2006.
- Goban Klas T., *Nowa edukacja medialna w społeczeństwa ryzyka i katastrof*, w: *Człowiek — Media — Edukacja*, J. Morbitzer (red.), Kraków 2010, s. 96.
- Goban-Klas T., *Media i komunikowanie masowe*, Warszawa 2004.
- Goban-Klas T., *Wartki nurt mediów. Ku nowym formom społecznego życia informacji*, Kraków 2011.
- Godzic T., *Telewizja i jej gatunki — po wielkim bracie*, Kraków 2002.
- Gołębiowska M., *Sposoby skutecznej komunikacji nauczyciela z uczniem*, „Forum Pedagogiczne” 2014, nr 4 (1).
- Gorbalenya A. E. i in., *Severe acute respiratory syndrome-related coronavirus. The species and its viruses — a statement of the Coronavirus Study Group*, biorxiv, 2020.
- Grochowska B., Łojewski Z., *Platformy edukacyjne. Zarządzanie i administrowanie*, Lublin 2008.
- Gunaratne N., Patdu P., Marcelo A. B., *FOSS for Health Primer*, Xlibris Corporation, Bloomington 2010.
- Hałas E., *Symbole i społeczeństwo. Szkice z socjologii interpretacyjnej*, Warszawa 2007.
- Hartmann F., *Medienphilosophie*, Wien 2000.
- Havelock E., *Muza uczy się pisać*, Warszawa 2002.
- Hiemstra R., *Self-Directed Learning*, w: A. C. Tuijnman (red.), *Encyclopedia of Adult Education and Training*, Paris 1996.
- Hill D., *Pozytywne starzenie się. Młodzi duchem w jesieni życia*, Warszawa 2009.
- Hojnacki L., *Pokolenie m-learningu — nowe wyzwanie dla szkoły*, „E-mentor” 2006, nr 1 (13).
- Hudzik J. P., *Wykłady z filozofii mediów. Podstawy nauk o komunikowaniu*, Warszawa 2017.
- Jaszczak A., *Wyzwania edukacji medialnej w kontekście badań dotyczących korzystania z nowych mediów w szkole*, w: *Cyberbullying. Zjawisko, konteksty, przeciwdziałanie*, J. Pyżalski (red.), Łódź 2012.
- Jemielniak D., *Socjologia Internetu*, Warszawa 2019.
- Jenkins H., *The cultural logic of media convergence*, „INTERNATIONAL Journal of CULTURAL Studies” 2004, nr 7 (1), s. 33–43.
- Juszczak S., *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Toruń 2003.
- Juszczak S., *Edukacja na odległość*, w: *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, B. Siemieniecki (red.), Warszawa 2007, t. 2.
- Karney J. E., *Psychopedagogika pracy*, Warszawa 2007.
- Karney J. E., *Człowiek i praca*, Warszawa 2000.
- Kędzińska B., Mróz A., *Information competencies as a key factor of teacher education: the Polish context*, w: *Proceedings of the 16th European Conference on e-Learning*, ISCAP, Porto, Portugal, 26–27 October 2017, A. Mesquita, P. Peres (ed.); Wielka Brytania 2017.
- Kędzińska B., *Edukacja całościowa w kształtowaniu kompetencji kluczowych dla zrównoważonego społeczeństwa*, w: *Edukacyjne konteksty współczesności z myślą o przyszłości*, J. Madalińska-Michalak, N. Piłkuła (red.), Kraków 2018.
- Kędzińska B., *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*, Warszawa 2007.
- Klik M., *Teorie mitu. Współczesne literaturoznawstwo francuskie (1969–2010)*, Warszawa 2016.
- Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A., *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009.

- Knowles M. S., *Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*, Nowy Jork 1972.
- Knowles, M. S., *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*, „Englewood Cliffs”, Cambridge 1980.
- Krämer H. J., *Niepisana nauka Platona, Peitho*, „Examina Antiqua” 2015, nr 1 (6).
- Kraśniewski A., *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*, Warszawa 2011.
- Kruczyński W., *Wirus samotności*, Warszawa 2005.
- Krzysztofek K., *Big Data Society Technologie samoopokazu i samopokazu: ku humanistycy cyfrowej*, „Kultura i Historia” 2012, Lublin.
- Kucharski A., *Prawa epidemii. Skąd się epidemie biorą i dlaczego wybuchają*, Warszawa 2020.
- Kurczewski J. (red.), *Wielka sieć. E-seje z socjologii Internetu*, Warszawa 2006.
- Kwak A., *Współczesne związki heteroseksualne: małżeństwa (dobrowolnie bezdzietne), kohabitacje*, Warszawa 2014.
- Lévi-Strauss C., *Struktura mitu*, w: tenże, *Antropologia strukturalna*, K. Pomian (tłum.), Warszawa 1970.
- Long H., *New Perspectives on the Education of Adults in the United States*, Nowy Jork 1987.
- Lorens R., *Nowe technologie w edukacji*, Warszawa–Bielsko-Biała 2011.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2010.
- Łukaszewski W., *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, J. Strelau (red.), Gdańsk 2000, t. 2.
- Maffesoli M., *The Time of Tribes. The Decline of Individualism in Mass Society*, London–Thousand Oaks 1996.
- Majewska-Opielka I., *Logodydaktyka. Droga rozwoju*, Gdańsk 2013, s. 70.
- Mannheim K., *Problem pokoleń*, w: *Pokolenia albo porządkowanie historii*, H. Orłowski (red.), Poznań 2015.
- Manovich L., *Język nowych mediów*, Warszawa 2006, s. 90.
- Marody M. red. (2002), *Wymiary życia społecznego*, Warszawa 2020.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A., *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*, Warszawa 2004.
- Marody M., *Jednostka po nowoczesności*, Warszawa 2014.
- Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H., *Dorośli uczą się inaczej: Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Toruń 2009.
- McCrae R. R., Costa P. T., *Osobowość dorosłego człowieka. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*, Kraków 2005, s. 220–243.
- McLuhan M., *Zrozumieć media*, Warszawa 2004.
- McLuhana M., *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, Warszawa 2004.
- McQuail D., *Mass Communication Theory. An Introduction*, London 1994.
- Mead M., *Kultura i tożsamość Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.
- Merriam S. B., *Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory*, „New Directions for Adult and Continuing Education” 2001, nr 89.
- Michalik K., *Typologia czynników motywacji*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2009, t. 2, nr 2 (13).
- Mieszalski S., *Dylematy związane z indywidualizacją pracy szkoły*, w: K. Denek, T. M. Zimny, *Edukacja jutra V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2001.

- Misztal B., *Trust in Modern Societies. The Search for the Bases of Social Order*, Cambridge 1996.
- Moldoveanu M. C., Baum J. A. C., *Epinets: The Epistemic Structure and Dynamics of Social Networks*, Stanford 2014.
- Morbitzer J., *W poszukiwaniu nowej przestrzeni edukacyjnej*, w: *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela. Nowe wyzwania edukacyjne*, red. J. Migdałek i A. Stolińska, Kraków 2011.
- Mruk H. (red.), *Komunikowanie się w biznesie*, Poznań 2002, s. 7.
- Naisbitt J., *Megatrendy. Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*, Poznań 1997.
- Newport C., *Praca głęboka. Jak odnieść sukces w świecie, w którym ciągle coś nas rozprasza*, Warszawa 2018.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000, s. 98.
- Ogonowska A., Ptaszek G. (red.), *Człowiek, technologia, media: konteksty kulturowe i psychologiczne*, Kraków 2014.
- Ogonowska A., Ptaszek G. (red.), *Współczesna psychologia mediów: nowe problemy i perspektywy badawcze*, Kraków 2013.
- Ogonowska A., Ptaszek G. (red.), *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych*, Kraków 2016.
- Okiński W., *Procesy samokształceniowe*, Poznań 1934.
- Okoń W., *Wielostronne uczenie się a problem aktywności uczniów*, „Nowa Szkoła” 1965, 7 (8).
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996.
- Okólski M., *Demografia zmiany społecznej*, Warszawa 2004.
- Ong W., *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, Lublin 1992.
- Ordon U., Sołtyśiak W., *Media społecznościowe w e-learningu akademickim*, „Edukacja — Technika — Informatyka” 2017, nr 1, s. 217–221.
- Ortega y Gasset J., *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*, Warszawa 1982.
- Pacewicz A., Ptaszek G. (red.), *Model edukacji medialnej, informacyjnej i cyfrowej (MEMIC)*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Filmoteka Narodowa — Instytut Audiowizualny, Fundacja Nowoczesna Polska, Fundacja Szkoła z Klasą, Polski Komitet do spraw UNESCO, Polskie Towarzystwo Edukacji Medialnej, Stowarzyszenie Cyfrowy Dialog, Warszawa 2019.
- Paluchowski W., *Czym jest Internet?*, w: *Internet a psychologia. Możliwości i zagrożenia*, W. Paluchowski (red.), Warszawa 2009.
- Pawłowska R., *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Gdańsk 2002.
- Peters T., *Biznes od nowa*, Warszawa 2005.
- Pietrasiański Z., *Rozwój dorosłych*, w: *Wprowadzenie do andragogiki*, T. Wujek (red.), Radom 1996.
- Pilch T., *Od wspólnoty do osamotnienia*, w: *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss i D. Urbaniak-Zajac (red.), Łódź 2010.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2006.
- Pisarek W., *Komunikacja społeczna*, w: tenże (red.), *Słownik terminologii medialnej*, Warszawa 2006, s. 100.
- Platon, *Fajdros*.
- Postaman N., *Technopol: Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 1995.

- Półturzycki J., *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa 1991.
- Półturzycki J., *Edukacja dorosłych za granicą*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 15, Toruń 1999.
- Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002.
- Półturzycki J., *Andragogika jako dyscyplina akademicka*, „Rocznik Andragogiczny” 2014.
- Półturzycki J., *Niepokój o dydaktykę*, Warszawa–Radom 2014.
- Półturzycki J., Frąckowiak A., Gromadzka M., *Samokształcenie w edukacji całożyciowej*, Warszawa 2019.
- Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2020 r. poz. 85 i 374).
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon, NCB University Press” 2001, t. 9, nr 5.
- Przyłuski W., *Homo sapiens, homo faber, homo ludens, czyli gry i zabawy w elektronicznych kursach*, Warszawa 2004.
- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków 2012.
- Pyżalski J. (red.), *Edukacja w czasach epidemii wirusa COVID-19*, Warszawa 2020.
- Rice IV W. H., *Tworzenie serwisów e-learningowych z Moodle 1.9*, Gliwice 2010.
- Romaniuk M. W., *Kompetencje informatyczne studentów APS — sposób i wyniki badań*, w: *Doktoranckie doświadczenia i refleksje badawcze* (red. zbior.), Warszawa 2016.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-1, Dz.U. 2020 r. poz. 405.
- Ruch F., Zimbardo P., *Psychologia i życie*, Warszawa 1996.
- Rucińska D., *Podatność społeczna na zagrożenia naturalne jako element ryzyka*, „Czasopismo Geograficzne. Prace i Studia Geograficzne” 2014, nr 55.
- Rudniański J., *Jak się uczyć?*, Warszawa 1987.
- Rzepińska R., *Siedem wieków malarstwa europejskiego*, Wrocław 1986.
- Samoliński B., Raciborski F. (red.), *Zdrowe starzenie się: Biała Księga*, Warszawa 2013.
- Sartori G., *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, Warszawa 2009.
- Scannell M., Abrams M., Mulvihill M., *Zbiór gier integracyjnych dla wirtualnych zespołów*, Warszawa 2014.
- Schwab K., *Czwarta rewolucja przemysłowa*, Warszawa 2018
- Siemieniecka D., Kwiatkowska W., Majewska K., Skibińska M., *Interactive media in education*, w: E. Baron-Polańczyk (red.), *ICT in educational design: processes, materials, resources*, Vol. 13, Zielona Góra 2018, s. 63–75
- Siemieniecka D., *Metoda projektów w budowie i realizacji systemu kształcenia studentów*, Toruń 2012, s. 430.
- Siemieniecka D., Siemieniecki B., *Teorie kształcenia w świecie cyfrowym*, Kraków 2020.
- Sienkiewicz P., Świeboda H., *Edukacyjne determinanty rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, „Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatyki” 2007, t. 2, z. 2.
- Sitek M., *Prawa (potrzeby) człowieka w ponowoczesności*, Warszawa 2016.
- Skibińska E., *Proces kształcenia seniorów*, w: A. Fabiś (red.), *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*, Bielsko-Biała 2008.
- Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002.

- Słupek L., *Komunikowanie intrapersonalne*, w: W. Pisarek (red.), *Słownik terminologii medialnej*, Warszawa 2006, s. 100.
- Smykowski B., *Wczesna dorosłość — szanse rozwoju*, „Remedium” 2004, b.d., nr 2.
- Sokołowski M. (red.), *Oblicza Internetu: sieciowe dyskursy: (roz)poznawanie cyfrowego świata*, Elbląg 2014.
- Solarczyk-Szwec H., *Dorośli uczą się inaczej? W poszukiwaniu kategorii pojęciowych opisujących proces uczenia się dorosłych*, „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2010, nr 1 (49).
- Sońnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1948.
- Sparrow B., Liu J., Wegner D. M., *Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips*, 2011.
- Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk 2013.
- Stanisławska A. K., *Różnice i podobieństwa, zalety i słabości nauczania przez Internet versus nauczanie tradycyjne*, w: Konferencja szkoleniowa „E-learning w szkolnictwie wyższym”, Bydgoszcz 2003.
- Stankiewicz J., *Komunikowanie się w organizacji*, Zielona Góra 1998.
- Stiglitz J., *Globalizacja*, Warszawa 2004.
- Stiglitz J., *Wizja sprawiedliwej globalizacji. Propozycje usprawnień*, Warszawa 2007.
- Strelau J., *Osobowość jako zespół cech*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, *Psychologia ogólna*, Gdańsk 2000.
- Strelau J., *Różnice indywidualne, historia determinanty zastosowania*, Warszawa 2014.
- Strzelec M., Czarkowski J. J., *Remarks on complementary education of an adult person*, „International Journal of New Economics and Social Sciences” 2018, nr 1 (7).
- Strzelec M., Czarkowski J. J., *Development of distance education in the context of mass media transformation*, „International Journal of New Economics and Social Sciences” 2019, t. 9.
- Such-Pyrgiel M., *Społeczny wymiar życia singli*, Józefów 2018.
- Sufa B., *Komunikacja niewerbalna. O porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2008.
- Szkuclarek T., *Media. Szkice z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 2009.
- Szmiągalska B. (red.), *Senior zalogowany*, Kraków 2014.
- Szpunar M., *Społeczności wirtualne jako społeczności — próba ujęcia socjologicznego*, w: M. Radochoński, B. Przywara (red.), *Jednostka-grupa-cybersieć. Psychologiczne, społeczno-kulturowe i edukacyjne aspekty społeczeństwa informacyjnego*, Rzeszów 2004.
- Szpunar M., *Wokół koncepcji gatekeepingu. Od gatekeepingu tradycyjnego do technologicznego*, w: I. Fiut (red.), *Idee i myśliciele*, Kraków 2013, s. 57.
- Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005.
- Sztompka P., *Zaufania. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007.
- Szwarc H., *Dwadzieścia pięć lat Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Warszawie. Księga Jubileuszowa wydana z okazji 25-lecia Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, H. Szwarc (red.), Warszawa 2000, s. 8.
- Taleb N. N., *Czarny łabędź*, Warszawa 2015.
- Tanaś M., *Kształcenie komplementarne na poziomie akademickim — kontekst dydaktyczny i informatyczny*, „Heteroglossia — Studia Kulturoznawczo-Filologiczne” 2011, nr 1.
- Tanaś M., *Teoretyczno-metodyczne uwarunkowania rozwoju kształcenia na odległość*, w: Z. Kramek (red.), *Teoretyczno-metodyczne podstawy rozwoju e-learningu w edukacji ustawicznej*, Radom 2007.

- Tanaś M., *Analiza rozwiązań organizacyjnych i prawnych w wybranych krajach w zakresie zapobiegania i przeciwdziałania cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży*, w: *Zapobieganie i przeciwdziałanie przemocy wśród dzieci i młodzieży. Informacja o wynikach kontroli*, Delegatura NIK, Kielce 2018.
- Tanaś M., *Big Data — informatyka w metodologii nauk pedagogicznych*, w: M. Tanaś, M. Kamola, R. Lange, M. Fila, *Big Data w edukacji. Content 1.0 — prototyp aplikacji do analizy treści Internetu*, Warszawa 2018.
- Tanaś M., *Dydaktyczny kontekst kształcenia na odległość*, w: M. Tanaś (red.), *Pedagogika @ środki informatyczne i media*, Warszawa–Kraków 2004.
- Tanaś M., *Edukacyjne zastosowanie komputerów*, Warszawa 1997.
- Tanaś M., Galanciak S. (red.), *Cyfrowa przestrzeń kształcenia, Cyberprzestrzeń — Człowiek — Edukacja*, t. 1, Kraków 2015.
- Tanaś M., Galanciak S., *Dziecko w sieci zagrożeń — ryzykowne zachowania internetowe dzieci i młodzieży jako wyzwanie dla edukacji*, w: A. Wrońska, R. Lew-Starowicz, A. Rywczyńska (red.), *Edukacja — relacja — zabawa. Wieloaspektowość Internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży*, Warszawa 2019.
- Tanaś M., *Media w katalogu środków dydaktycznych*, w: B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna*, Warszawa 2007.
- Tapscott D., *Cyfrowa dorosłość: jak pokolenie sieci zmienia świat*, Warszawa 2010.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1996.
- Thomson C., Čech J., Zieliński K., Butkute V., *Metodyka szkoleń z zastosowaniem webcastu*, Warszawa 2009.
- Toczyński P., *Jak mądrość cyfrowa w powiązaniu z mądrością życiową umożliwi realizację archetypu mędrca w Internecie; przykład bloga prof. Andrzeja Jaczewskiego*, w: J. Wojtycza (red.), *O harmonijny rozwój człowieka, Myśl pedagogiczna Profesora Andrzeja Jaczewskiego*, Kraków 2019.
- Toeplitz J., *Historia sztuki filmowej*, Warszawa 1955.
- Tonnies F., *Wspólnota i stowarzyszenie*, w: *Antropologia kultury*, A. Mencwel (red.) Warszawa 2005.
- Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2002.
- Ustawa z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych, Dz.U. z 2000 r., nr 80, pozycja 904 ze zmianami, art. 1 ust. 1.
- Van Deursn A., Van Dijk J., *Digital skills, unlocking the information society*, New York 2014.
- van Dijk J., *Spoleczne aspekty nowych mediów. Analiza społeczeństwa sieci*, Warszawa 2010.
- Van Dijk J., *Spoleczne aspekty nowych mediów*, Warszawa 2010.
- Walker A., *Commentary: The Emergence and Application of Active Aging in Europe*, „Journal of Aging & Social Policy” 2008, Vol. 21, Issue 1, s. 75–93.
- Walther J. B., *Computer-Mediated Communication: Impersonal, Interpersonal, and Hyperpersonal Interaction*, „Communication Research” 23 (1).
- Wellman B., *The Internet in Everyday Life*, 2002.
- WHO (2002), *Active ageing: a police framework*, Geneva: World Health Organization, s. 12.
- Wieczorkowska G., *Sieć i się ucz*, „Charaktery” 2005, nr 1.
- Rice IV W. H., *Tworzenie serwisów e-learningowych z Moodle 1.9*, Gliwice 2010.
- Wnuk-Lipiński E., *Świat międzypoki. Globalizacja. Demokracja. Państwo narodowe*, Kraków 2004.

- Wodecki A., *Po co e-learning na uczelni?*, w: *E-learning w kształceniu akademickim*, M. Dąbrowski, M. Zając (red.), Warszawa 2006.
- Wojcieszek K., *Św. Albert Wielki jako wzór nauczyciela filozofii*, „Przegląd Filozoficzny — Nowa Seria” 2016, R. 25, nr 2 (98).
- Wojciszke B., *Dane i pseudodane w procesie spostrzegania ludzi*, w: M. Kofta i T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Warszawa 2001.
- Wojciszke B., Cieślak M., *Orientacja sprawcza i wspólnotowa a wybrane aspekty funkcjonowania zdrowotnego i społecznego*, „Psychologia Społeczna” 2014, nr 3 (30).
- Wrońska M., „E-meryt”, czyli blogujący senior — raport z badań, w: A. Kamińska (red.), „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, Pedagogika” 2017, nr 15.
- Wrońska M., *Kompetencje medialne wyznacznikiem konstruktywnego seniora w przestrzeni medialnej*, w: „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, Pedagogika”, A. Kamińska (red.), Sosnowiec 2019, nr 20.
- Wrońska M., *Przestrzeń medialna — miejscem spotkania adolescentów i seniorów — edukacja międzypokoleniowa (Space Media a meeting place for adolescents and seniors-integration education)*, w: B. Balogowa (red.), *Medzigeneračné mosty, vstupujeme do roka medzigeneračnej solidarity*, „Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove”, Perejesslaw 2012.
- Wrońska M., *Social impact of the government program support for universities of the third age (on the example of the podkarpackie province)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, Pedagogika” 2018, nr 17.
- Wrońska M., *Założenia, cele, realizacja projektu „Pasja, profesjonalizm, kreatywność — drogą rozwoju UTW” w ramach programu MNiSW „Wsparcie Uniwersytetów Trzeciego Wieku”*, „Biuletyn” 2017, nr 18, wyd. spec.
- Wtórniak J., *Portale społecznościowe w edukacji współczesnej młodzieży*, „Edukacja — Technika — Informatyka” 2018, nr 3 (25).
- Zaczyński W. P., *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*, Warszawa 1988.
- Zaczyński W. P., *Teoretyczny kontekst „obecności” komputerów w nauczaniu*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 4.
- Zaczyński W. P., *Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*, Warszawa 1990.
- Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M., *Inwentarz osobowości NEI-FFI Costy i McCrae*, Warszawa 1998.

### **Netografia (tylko publikacje)**

- Adamopoulos P., *What Makes a Great MOOC? An Interdisciplinary Analysis of Student Retention in Online Courses*, „ICIS 2013 Proceedings” 2013; [http://pages.stern.nyu.edu/~padamopo/What makes a great MOOC.pdf](http://pages.stern.nyu.edu/~padamopo/What%20makes%20a%20great%20MOOC.pdf) [dostęp: 8.05.2020].
- American Association of School Librarians, Standards for the 21st-Century Learner in Action*, Chicago 2009, <https://www.epsnj.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=7770&dataid=32216&FileName=AASL%2021ST%20C%20learner.pdf> [dostęp: 9.05.2020].
- Blak K., *Portale społecznościowe jako narzędzie edukacyjne*, [http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2011/referaty2011/blak\\_2.pdf](http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2011/referaty2011/blak_2.pdf) [dostęp: 9.05.2020].
- Borkowska A., Witkowska M., *Media społecznościowe w szkole*, [https://akademia.nask.pl/publikacje/SM\\_w\\_szkole.pdf](https://akademia.nask.pl/publikacje/SM_w_szkole.pdf) [dostęp: 7.05.2020].

- Cheverie J., *MOOCs and Intellectual Property: Ownership and Use Rights*, 18 April 2013; <https://er.educause.edu/blogs/2013/4/moocs-and-intellectual-property-ownership-and-use-rights> [dostęp: 19.04.2020].
- Dąbrowski M., *E-learning 2.0 — przegląd technologii i praktycznych wdrożeń*, „E-mentor” 2008, nr 1 (<http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/23/id/510>) [dostęp: 27.04.2020].
- Downes S., *Overview. MOOC 2011. Massive Open Online Course in Theory and Practice* 2011, <https://blog.extensionengine.com/xmooc-vs-cmooc> [dostęp: 23.04.2020].
- Garwol K., *Rola mediów społecznościowych w edukacji — stan obecny i perspektywy rozwoju*, Rzeszów 2017, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmetal.element.desklight-734a6815-308a-45c8-8926-d29b64bd08ee> [dostęp: 29.04.2020].
- Goral T., *SPOCs may provide what MOOCs can't*, „University Business”, <https://www.universitybusiness.com/article/spocs-may-provide-what-moocs-can't> [dostęp: 6.2013].
- Grow G., *Teaching Learners to be Self-Directed*, <http://www.longleaf.net> [dostęp: 28.04.2020].
- Grunwald Declaration on Media Education*, 22 January 1982, [http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF) [dostęp: 25.04.2020].
- Hamilton B. J. AASL Unveils Standards for the 21st-Century Learner, „The Unquiet Librarian” 2007, <https://theunquietlibrarian.com/2007/10/28/aasl-unveils-standards-for-the-21st-century-learner/> [dostęp: 26.04.2020].
- Kamieniecki W., Bochenek M., Tanaś M., Wrońska A., *Nastolatki 3.0 — Raport z badania*, [https://akademia.nask.pl/publikacje/Raport\\_z\\_badania\\_Nastolatki\\_3\\_0.pdf](https://akademia.nask.pl/publikacje/Raport_z_badania_Nastolatki_3_0.pdf) [dostęp: 20.04.2020].
- Kubala-Kulpińska A., *Metoda tekstu przewodniego*, „Polonistyka” 2017, nr 21, 20.12., <https://www.czasopismopolonistyka.pl/artykul/metoda-tekstu-przewodniego> [dostęp: 3.05.2020].
- Stachowiak B., *Nauczyciel akademicki a media społecznościowe*, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/50/id/1024-w-europie/> [dostęp: 9.05.2020].
- Stanford University: Artificial Intelligence and life in 2030, Report 2016, [https://ai100.stanford.edu/sites/default/files/ai\\_100\\_report\\_0831fnl.pdf](https://ai100.stanford.edu/sites/default/files/ai_100_report_0831fnl.pdf) [dostęp: 9.05.2020].
- Technology and Universities. The log-on degree, „The Economist”, Mar 12th 2015 edition, <https://www.economist.com/united-states/2015/03/12/the-log-on-degree> [dostęp: 28.04.2020].
- Wiley D., *The MOOC Misnomer*, July 2012, <https://opencontent.org/blog/archives/2436> [dostęp: 8.05.2020].

## Autorzy

Jakub J. Czarkowski, WSKiP Warszawa

Barbara Galas, UKSW Warszawa

Tomasz Huk, UŚ Katowice

Anna Janus, WSNS Pedagogium Warszawa

Barbara Kędzierska, UP KEN Kraków

Janusz Kłoniecki, WSSM Warszawa

Agnieszka Kolek, APS Warszawa

Witold Kołodziejczyk, WSKiP Warszawa

Mariusz Malinowski, WSKiP Warszawa

Grzegorz Pyszczek, APS Warszawa

Piotr Sękowski, WSKiP Warszawa

Dorota Siemieniecka, UMK Toruń

Marcin Strzelec, WSKiP Warszawa

Maciej Tanaś, NASK PIB Warszawa

Krzysztof Wojcieszek, WSKiP Warszawa

Marta Wrońska UR Rzeszów