

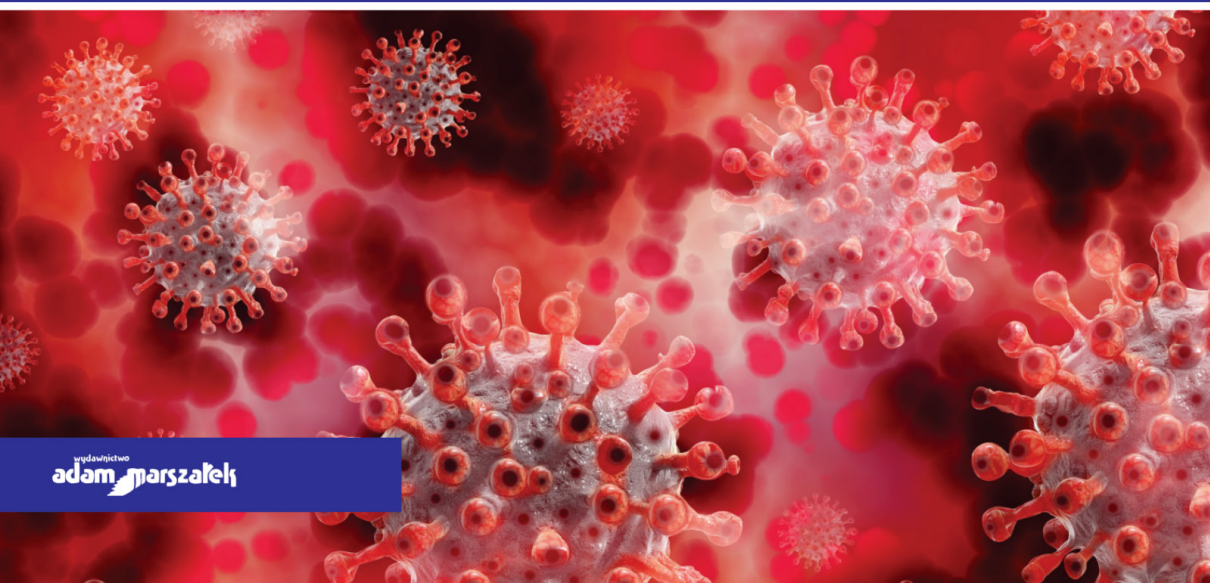


BEZPIECZEŃSTWO A EDUKACJA

UKRYTE WARTOŚCI „STRACONEGO CZASU”

EDUKACJA AKADEMICKA
W CZASIE PANDEMII COVID-19
W OPINII STUDENTÓW UNIwersYTETU WROCŁAWSKIEGO

Barbara Wiśniewska-Paź • Grzegorz Kozdraś



**UKRYTE WARTOŚCI
„STRACONEGO CZASU”.
EDUKACJA AKADEMICKA W CZASIE
PANDEMII COVID-19 W OPINII STUDENTÓW
UNIwersytetu Wrocławskiego**

BARBARA WIŚNIEWSKA-PAŻ, GRZEGORZ KOZDRAŚ

Bezpieczeństwo a Edukacja

Redaktor naukowy serii: Prof. nadzw. dr hab. Barbara Wiśniewska-Paź

Komitet Naukowy:

Prof. dr hab. Felicjan Byłok
Prof. dr hab. Karol Kiczka
Prof. dr hab. Zbigniew Kurcz
Prof. dr hab. Piotr Mickiewicz
Prof. dr hab. Maciej Szostak
Prof. dr hab. Mirosław Szymański
Prof. dr hab. Julian Winnicki
Prof. dr hab. Robert Wiszniowski
Prof. nadzw. dr hab. Włodzimierz Chojnacki
Prof. nadzw. dr hab. Robert Janik
Prof. nadzw. dr hab. Tomasz Kalisz
Prof. nadzw. dr hab. Andrzej Pieczywok
Prof. nadzw. dr hab. Aleksandra Skrabacz
Prof. nadzw. dr hab. Maria Zielińska
Prof. nadzw. dr hab. Zdzisław Zagórski

Recenzenci:

Prof. ASzWoj dr hab. Ilona Urych
Prof. AM dr hab. Remigiusz Wiśniewski

Redaktor prowadzący: Szymon Gumienik

Redaktor techniczny: Paweł Kucypera

Korekta: Zespół

Projekt okładki: Krzysztof Galus

Zdjęcie na okładce: Drazen Zigic/FreePik

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

Wszystkie prawa zastrzeżone. Książka, którą nabyłeś, jest dziełem twórcy i wydawcy. Żadna jej część nie może być reprodukowana jakimkolwiek sposobem – mechanicznie, elektronicznie, drogą fotokopii itp. – bez pisemnego zezwolenia wydawcy. Jeśli cytujesz fragmenty tej książki, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło

Toruń 2025

ISBN 978-83-8415-079-5

Wydanie publikacji zostało dofinansowane przez Instytut Socjologii, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Wrocławski

Wydawnictwo prowadzi sprzedaż wysyłkową:

tel./fax 56 648 50 70; e-mail: marketing@marszalek.com.pl

Wydawnictwo Adam Marszałek, ul. Lubicka 44, 87-100 Toruń

tel. 56 664 22 35, e-mail: info@marszalek.com.pl, www.marszalek.com.pl

Drukarnia, ul. Warszawska 54, 87-148 Łysomice

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	5
Rozdział 1. Pandemia a kryzys w edukacji wyższej i edukacja w okresach kryzysów	8
1.1. Dyskursy o kryzysie w edukacji	8
1.2. Edukacja w czasach (poli)kryzys(ów). Casus pandemii COVID-19	12
Rozdział 2. Problemy szkolnictwa wyższego w Polsce w epoce wielokryzysów	19
2.1. Szkolnictwo wyższe w Polsce w XXI wieku – ramy formalne	19
2.2. Studenci w publicznych i niepublicznych uczelniach wyższych – wybrane statystyki	25
Rozdział 3. Kształcenie w czasie pandemii COVID-19	31
3.1. Obostrzenia wprowadzone w czasie pandemii COVID-19 w Polsce a organizacja nauczania	31
Rozdział 4. Czas pandemii na Uniwersytecie Wrocławskim	35
4.1. Charakterystyka społeczno-demograficzna badanej zbiorowości studentów	36
Rozdział 5. Dydaktyka w czasie pandemii	43
5.1. Organizacja zajęć w semestrze zimowym w roku akademickim 2020/2021	43
5.2. Problemy i trudności w uczestniczeniu w edukacji zdalnej przez studentów	52
Rozdział 6. Ocena edukacji zdalnej przez studentów	60
Bibliografia	65

WPROWADZENIE

Kiedy w lutym 2020 Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) przedstawiła oficjalną nazwę choroby wywołanej przez nowo odkrytego wirusa z rodziny koronawirusów (SARS-CoV-2) COVID-19 (Corona Virus Disease 19)¹, nikt wtedy nie podejrzewał, jak wiele zmian będzie spowodowanych światową epidemią (pandemią) choroby wywołanej przez tzw. niewidzialnego wroga. Wydawane sukcesywnie wytyczne systematycznie budowały wyobrażenie o skali rodzącego się problemu oraz o jego wieloaspektowym charakterze. W oparciu o nie rządy poszczególnych krajów podejmowały decyzje o organizacji życia społecznego i gospodarczego na terytorium swoich państw, natomiast organizacje międzynarodowe uruchomiły niezliczoną ilość debat na różnych szczeblach (politycznym, ekonomicznym, edukacyjnym, społecznym, medycznym), których celem było wsparcie rządów w poradzeniu sobie z tą sytuacją. Najpowszechniejszą formą reakcji na zagrożenie rozwojem pandemii było częściowe lub całkowite „zamknięcie” państw, ograniczenie swobód obywatelskich związanych z przemieszczaniem się i przebywaniem w przestrzeni publicznej oraz zredukowanie kontaktów osobistych między ludźmi, a także nakaz zakrywania twarzy maseczkami. Jako pierwsze owego „zamknięcia” doświadczyły m.in. instytucje edukacyjne².

Dotyczyło to także naszej uczelni – Uniwersytetu Wrocławskiego. Zarządzenia Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 11 marca 2020 r. w „sprawie przeciwdziałania rozprzestrzenianiu się COVID-19

¹ Kalendarium reakcji WHO na COVID-19, <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline#!> [dostęp: 4.05.2025].

² Zob.: K. Czech i inni, *Polska gospodarka w początkowym okresie pandemii Covid-19*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2020.

wśród członków społeczności Uniwersytetu Wrocławskiego³ dotyczyły blisko trzydziestotysięcznej zbiorowości akademickiej. Z jednej strony pracownicy, nauczyciele akademicy i kadra administracji UWr, z drugiej zaś ogromna wspólnota studentów z dnia na dzień znaleźli się w zupełnie nowej rzeczywistości. I jedni, i drudzy musieli samodzielnie rozwiązać wiele różnych problemów, by z jednej strony kontynuować rozpoczęty semestr letni roku akademickiego 2019/2020 i realizować program studiów, a z drugiej nie narażać się na zainfekowanie wirusem.

Sytuacja, w której znaleźli się członkowie wspólnoty akademickiej, dla obu stron była czymś nowym i niedającym się w żadnym stopniu przewidzieć. Niemniej, choć nauczyciele i studenci doświadczali w tym czasie rozwijającej się pandemii, to jednak koszty radzenia sobie z jej dydaktycznymi skutkami były zróżnicowane zarówno wśród kadry dydaktycznej, jak i wśród studentów. Przede wszystkim na dłuższy czas zostało zawieszone „życie studenckie”, prowadzone na uczelni i poza nią. Ci, którzy nie pochodzili z Wrocławia, wrócili do swoich domów rodzinnych poza miastem akademickim, tracąc możliwości zacieśniania więzi koleżeńskich i dostępu do infrastruktury oraz instytucji akademickich czy kulturalnych (które, to oczywiste, na pewien okres zostały całkowicie zamknięte, a później dostęp do nich został mocno ograniczony). Jakość, trwałość i rozległość sieci społecznych, w których w naturalnych warunkach funkcjonowali studenci, została uzależniona od dostępu do infrastruktury komunikacyjnej, w tym od dobrej jakości infrastruktury internetowej.

Diagnoza owego stanu „pandemicznych studiów wyższych” wydaje się nie tylko czymś ważnym, ale przede wszystkim koniecznym z kilku przyczyn. Najważniejsza z nich dotyczy jakości nauczania zdalnego w tym wczesnym okresie obostrzeń epidemicznych i organizacji zajęć w sposób zdalny. Programy nauczania były bowiem przygotowywane z myślą o organizowaniu spotkań w budynkach uczelnianych, umożliwiających dostęp do niezbędnej w procesie dydaktycznym infrastruktury badawczej i dydaktycznej, zajęciach opartych na bezpośrednich interakcjach, które umożliwiały przeprowadzanie zajęć w określony sposób,

³ <https://bip.uni.wroc.pl/1420/zarzadzania-rektora-uniwersytetu-wroclawskiego-z-2020-roku.html> [dostęp: 3.04.2025].

z przewidywalną „dynamiką”. Wymuszało to też pewien rytuał, który nie tylko oddziaływał na efekty kształcenia, ale również na kształtowanie osobowości oraz postaw studentów.

Kolejna z przyczyn, ze względu której diagnoza edukacji pandemicznej wydaje się konieczna, to poznanie ograniczeń takiej formuły kształcenia. Doświadczenia kolejnych miesięcy i kolejnego roku pokazują, że ta forma zajęć być może coraz częściej będzie wykorzystywana w procesie nauczania, z różnych powodów, i tych epidemicznych, jak również infrastrukturalnych, ekonomicznych czy ekologicznych. Tym samym ważne staje się przygotowanie na „wszelkie ewentualności”, jakie może przynieść przyszłość.

I ostatnia rzecz, na którą należy zwrócić uwagę, to pozaedukacyjne skutki takiej formy nauczania. Osiągnięcie określonych efektów kształcenia to jedna z kwestii ważnych dla procesu kształcenia, ale należy pamiętać, że instytucje edukacyjne, w tym uczelnie wyższe, pełnią również inne, często niezamierzone, społeczne funkcje, w tym m.in.: socjalizacyjne, towarzyskie, kulturotwórcze, mentorskie, tutoringowe, które umożliwiają nie tylko zdobywanie wiedzy, ale również poznawanie innych osób, kultur, zacieśnianie więzi z innymi ludźmi, rozwijanie zainteresowań czy możliwość poznania przyszłego partnera/przyszłej partnerki. W sytuacji zdalnych form nauczania wszystkie te pozamerytoryczne funkcje zostały dość mocno zredukowane lub całkowicie wyeliminowane. Stąd też konieczność poznania, na ile w procesie edukacyjnym opartym na nauczaniu na odległość możliwe jest realizowanie tych „innych” funkcji.

Badania, które zostały wykonane w okresie lipiec–wrzesień 2021, nie udzieliły odpowiedzi na wszystkie problemy i pytania w sposób wyczerpujący. Niektóre z nich wymagają znacznie bardziej pogłębionej metodologii badań, niż wykorzystana w tym projekcie metodologia badań sondażowych, oparta na ankiecie internetowej. Niemniej używany w tym pomiarze obraz sytuacji jest na tyle rozległy i interesujący, że większość z przedstawionych wyżej kwestii znalazło w nim swoje diagnozy. Po pierwsze, uzyskano informacje od ponad 1000 studentów z wszystkich wydziałów Uniwersytetu Wrocławskiego. Po drugie, używany materiał umożliwia formułowanie hipotez do dalszych badań.

ROZDZIAŁ 1

PANDEMIA A KRYZYS W EDUKACJI WYŻSZEJ I EDUKACJA W OKRESACH KRYZYSÓW

1.1. Dyskursy o kryzysie w edukacji

Dyskusja o kryzysie w edukacji oraz edukacji w kryzysach trwa nieustannie od wielu dziesięcioleci, jest to widoczne w piśmiennictwie zarówno polskim, jak i światowym⁴. Omawiane w pracach wielu autorów kwestie dotyczą zarówno samych podstaw istnienia systemów edukacji (poszukiwania odpowiedzi na pytania, do czego jest potrzebna edukacja oraz jakie cele i zadania powinna realizować), jak również jej znaczenia w procesie powstawania „kryzysów” w innych elementach systemu społecznego, w szczególności w gospodarce (w jakim stopniu system edukacyjny odpowiada za zaistniałe, niekorzystne sytuacje i stany). I choć obie te kwestie rozważane są w odniesieniu do całej struktury nauczania na poziomie krajowym lub globalnym, to najczęściej formułowane są zarzuty oraz wnioski do szkolnictwa na poziomie średnim i wyższym⁵.

Zarzuty dotyczące kryzysu w edukacji, w tym tej uprawianej na poziomie studiów wyższych, dotyczą wielu jej aspektów. Jak zauważył T. Kowalewski, odnoszą się one do sfery nauczania, wychowywania,

⁴ Zob. Z. Kwieciński, *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990; P.H. Coombs, *The world crisis in education. The views from the eighties*, Oxford University Press 1985; J.A. Gouwens, *Educating in crisis. A reference handbook*, Santa Barbara 2009; R. Lupton, D. Hayes, *Great mistakes in education policy: and how to avoid them in the future*, Bristol University Press 2021.

⁵ Zob. J. Dobrołowicz, *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013.

sposobów uprawiania nauki oraz kierunków poszukiwań badawczych. Zmiany, które zachodziły na przestrzeni ostatnich dziesięciolecie sprawiły, że uczelnie wyższe oraz ludzie nauki przestali w swych dążeniach różnić się zasadniczo od ludzi „na zewnątrz” uniwersytetów⁶. W kwestii samego nauczania autor zauważa brak lub ograniczony sposób wdrożenia i wykorzystywania nowoczesnych technologii nauczania, co sprawia, że Internet, telewizja satelitarna czy metody nauczania online nie są należycie wykorzystywane. Kończąc swoje rozważania, zauważa nieprzystosowanie tradycyjnych modeli uniwersytetów i szkół do zmian technologiczno-cywilizacyjnych zachodzących w różnych sferach życia społecznego i gospodarczego⁷.

Nieco innego zdania co do natury kryzysu w edukacji jest J. Danilewska. Wskazuje ona na czynniki natury polityczno-prawnej jako te, które w polskich warunkach wywołują lub pogłębiają problemy. Reformy edukacji prowadzone od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku, choć niezbędne, to często, zdaniem badaczki, przypominały wielki eksperyment przeprowadzony na żywym organizmie⁸. Reformatorzy proponowali szereg różnych, często wzajemnie wykluczających się, rozwiązań „bieżących problemów edukacji”, bez uwzględniania zdania nauczycieli, uczniów, rodzin czy społeczności lokalnych, a za to „odpowiadając” na żądania „logiki” ekonomii, gospodarki czy rynków pracy, dla których to szkolnictwo ma pełnić rolę służebną. Co więcej, edukacja sama staje się, według J. Danilewskiej, biznesem i zasadniczo tylko taką funkcję ma pełnić⁹.

Kwestia reform systemu edukacyjnego jako źródła kryzysów jest również poruszana przez M. Szymańskiego. Jak zauważa:

„Kolejni ministrowie edukacji nie mieli w pełni ukształtowanej wizji reformy, zbyt często koncentrowali się na sprawach wycinkowych, partykularnych, leżących w interesie ugrupowań politycznych, które reprezentowali. Godziło to bezspornie w jedną z zasadniczych cech systemu

⁶ T. Kowalewski, *Potrzeba zmiany paradygmatu kształcenia wobec kryzysu edukacji*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2012, z. 24, s. 232.

⁷ Tamże, s. 243.

⁸ J. Danilewska, *Edukacyjny doping ery globalizacji – czy potrafimy go zrównoważyć*, [w:] *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, red. J. Danilewska, Kraków 2008.

⁹ Tamże, s. 26.

szkolnego demokratycznego społeczeństwa, jaką jest brak dominacji określonego nurtu ideologicznego. Bez wątpienia proces reformowania polskiej oświaty w ostatnim dziesięcioleciu był nadmiernie upolityczniony, wyraźnie zależał od preferencji różnych grup interesów, w tym ekip rządzących krajem oraz hierarchii kościelnej¹⁰.

To, co znamienne, to widoczny brak spójności podejmowanych zabiegów, brak długofalowego programu poprawy w oświacie czy doraźność oraz pozorowanie wprowadzania istotnych zmian. Skutkiem wielu błędnych decyzji było wprowadzenie programów oszczędnościowych, pogłębiających stan niedoinwestowania w szkolnictwie, pogarszając materialną kondycję szkół i kadry nauczycielskiej, którą z jednej strony zmuszono do podnoszenia kwalifikacji i podejmowania dodatkowych studiów, opłacanych najczęściej z własnych środków, a z drugiej spychając tę grupę zawodową do jednych z najgorzej opłacanych kategorii. Konsekwencją był masowy odpływ „belfrów” ze szkół oraz starzenie się kadry pedagogicznej placówek oświatowych. Pogorszeniu uległy warunki kształcenia uczniów poprzez łączenie klas, likwidację szkół, szczególnie na obszarach wiejskich, czy ograniczenia w prowadzeniu zajęć pozalekcyjnych. Cięcia finansowe dotyczyły również systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz szkolnictwa zawodowego, które stało się „chłopcem do bicia” dla różnej maści krytyków niezgodności oferty edukacyjnej szkół z potrzebami rynku pracy¹¹. Jednocześnie widoczne było ignorowanie przez kolejne rządy ekspertyz oraz analiz wskazujących na fatalne skutki podejmowanych lub niepodjętych reform w szkolnictwie każdego poziomu¹².

¹⁰ M.J. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002, s. 22.

¹¹ Tamże, s. 21.

¹² Warto odnotować, że wprowadzane od lat dziewięćdziesiątych reformy nie wywoływały samych kryzysów. Jest wiele przykładów pozytywnych efektów reform, takich jak przede wszystkim wzrost współczynnika skolaryzacji, szczególnie widoczny na poziomie wykształcenia wyższego, rozwój sektora szkolnictwa niepublicznego czy decentralizację zarządzania szkołami oraz autonomię uczelni wyższych. Niemniej w kontekście wyzwań współczesności trudno jest ocenić jednoznacznie wagę tych wartościowych efektów zmian.

Obrazowo przyczyny kryzysu E. Potulicka i J. Rutkowiak wiązały z „neoliberalnym uwikłaniem edukacji”¹³. Neoliberalizm zawłaszczył cały społeczny obszar edukacji, od treści programowych, kształtu i wartości podręczników, poprzez egzaminy i rankingi, na roli uczniów, nauczycieli i szkoły skończywszy. Narzuca edukacji cel, wskazuje środki oraz ocenia, na ile ta wywiązuje się z roli narzędzia usprawniania gospodarki i systemu ekonomicznego. Logice neoliberalizmu podporządkowuje się sposób kształcenia uczniów, sprowadzonych do roli dobrych konsumentów oraz wydajnych producentów, nauczycieli, sprowadzonych do funkcji nadzorców nad procesem socjalizacji konsumentów, wywołując swoisty „dramat tożsamościowy” tej grupy zawodowej oraz szkół rozumianych jako przedsiębiorstwa kontrolujące cały ten proces. Edukacja ma bowiem służyć, jak zauważył jeden z przedstawicieli pracodawców badanych przez R. Kwaśnicę, gospodarce i pracodawcom:

„Na edukację składają się wszyscy podatnicy, robią to po to, żeby był z tego jakiś pożytek. Jaki? To oczywiste. Wydajemy publiczne pieniądze na edukację, żeby służyła wszystkim, czyli gospodarce. Pożytek, jaki ma dać edukacja, to dobrze wykwalifikowani pracownicy”¹⁴.

Stworzony na potrzeby zupełnie innego społeczeństwa, powstałego w epoce wczesnego kapitalizmu i industrializacji, model edukacji coraz trudniej jest w stanie sprostać wymogom współczesności. Rozwój nowoczesnych technologii, produkcja wiedzy oraz metody jej gromadzenia i przetwarzania sprawiają, że duża część informacji bardzo szybko traci na aktualności, a tym samym pozbawionym jakiegokolwiek sensu jest jej zapamiętywanie. Dodatkowo tempo zmian sprawia, że trudno jest przewidzieć, jakie kompetencje będą potrzebne za kilka lat. Zdobycie wykształcenie może okazać się niewystarczające lub nieadekwatne do rozwiązywania problemów stawianych przez nowoczesne społeczeństwo i gospodarkę. Nie bez powodu od wielu lat istnieje konieczność ciągłego zdobywania nowych kompetencji i *de facto* uczenia się przez całe życie, co może wywołać (i wciąż tak się dzieje) frustrację i rozczar-

¹³ E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłanie edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

¹⁴ Zob. R. Kwaśnica, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wrocław 2014, s. 21.

rowanie edukacją, która nie jest w stanie zapewnić zatrudnienia przez całe życie. Jak wskazuje J. Dobrołowicz:

„Dlatego, zamiast pamięciowego gromadzenia informacji, które i tak niebawem staną się nieaktualne, szkoła powinna skoncentrować wysiłek na kształtowaniu u uczniów sprawności posługiwania się umysłem, dzięki czemu będą rozumieli świat, w którym żyją, będą w stanie uczestniczyć w permanentnej edukacji, nauczą się rozwiązywać problemy, które zapewne pojawią się w ich życiu”¹⁵.

Kryzys w edukacji jawi się jako efekt sprzężenia oczekiwań wobec teraźniejszości i przyszłości. Szkoła, w związku z dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością gospodarczą, społeczną i kulturową, nie jest w stanie sprostać zadaniu przygotowania pracowników do konkretnych stanowisk pracy, bowiem te nieustannie się zmieniają, tak jak zmienia się cała gospodarka, wraz ze zmianami technologicznymi. J. Morbitzer uważa, że kryzys w edukacji jest pochodną innych, powiązanych ze sobą problemów, w szczególności społeczno-kulturowego, aksjologicznego i intelektualnego, które charakteryzują się spadkiem zaufania do instytucji, kryzysu wartości oraz kryzysu krytycznego myślenia¹⁶.

1.2. EDUKACJA W CZASACH (POLI)KRYZYS(ÓW). CASUS PANDEMII COVID-19

Oczekiwania formułowane wobec szkoły i systemu edukacyjnego, a także sposób zarządzania tymi oczekiwaniami (reformy edukacji) stanowią jedno ze źródeł kryzysów w edukacji. Konieczność realizacji zadań oświatowych oraz kształcenia sprawiają, że cały system działa niejako w warunkach nieustannego napięcia. Dodatkowo te są wzmacniane innymi, pozaedukacyjnymi sytuacjami i stanami kryzysowymi. Edukacja jest w kryzysie i działa w kryzysie. Po raz pierwszy wyraźnie można to było dostrzec w czasie kryzysu finansowego po upadku banku Lehman Brothers i krachu fiskalnym wielu państw na świecie (np. Grecji czy Islandii). Skutki tego wydarzenia, które rozlało się globalnie po ca-

¹⁵ J. Dobrołowicz, *Obraz edukacji...*, s. 255–256.

¹⁶ J. Morbitzer, *Edukacja w epoce współczesnych kryzysów*, „Studia Edukacyjne” 2020, z. 56.

łym świecie, wywołały konieczność nowego spojrzenia na edukację jako motor zmian oraz bufor bezpieczeństwa przed kolejnymi kryzysami¹⁷.

System edukacyjny funkcjonuje w określonym otoczeniu społeczno-gospodarczym, które jest jego elementem i wobec którego realizuje określone zadania. W analizie edukacji należy więc uwzględnić kontekst, w jakim szkoła funkcjonuje, jaki jest system polityczny, gospodarczy, religijny, a także jaki jest klimat czy zamożność kraju. To wszystko oddziałuje na szkołę i jej funkcjonowanie. Istotne jest tym samym uwzględnienie współczesnych kryzysów, które dotyczą edukację w sposób bezpośredni (jak w sytuacji pandemii COVID-19) lub pośredni (jak w sytuacji wybuchu wojny w Ukrainie czy kryzysu gospodarczego, wywołanego przykładowo wspomnianym krachem banku Lehman Brothers).

Wielość kryzysów, z którymi boryka się współcześnie świat, sprawiła, że trudno wskazać jakąś hierarchię ważności tychże. Z uwagi na tę trudność, E. Morin i A. Kern ukuli termin „polikryzysu” (wielokryzysu), opisując sytuację zagrożeń w „zmedializowanym” świecie. Jest to sytuacja, w której wiele problemów, wzajemnie się przenikających, stanowi tak powiązany układ, iż niemożliwe wydaje się wskazanie, który z nich jest ważniejszy. Występują one w połączeniu, nakładając się na siebie i wzajemnie potęgując¹⁸. Według nich zagrożeniem dla ludzkości dzisiaj nie jest jakiś pojedynczy problem, lecz sieć wzajemnie ze sobą połączonych kryzysów i niekontrolowanych sytuacji. Do koncepcji E. Morina i A. Kerna odwoływali się inni badacze, m.in. M. Swilling czy A. Tooze, którzy spopularyzowali termin w okresie „zamknięcia” gospodarki w czasie pandemii COVID-19¹⁹. Według pierwszego z nich polikryzys to zespół powiązanych globalnie kryzysów społeczno-ekonomicznych, klimatycznych, ekologicznych, finansowych i kulturowo-instytucjonalnych, a także globalny wzrost nierówności społecznych²⁰.

¹⁷ M.A. Peters, T. Besley, J.M. Paraskeva, *Global financial crisis and educational restructuring*, „Citizenship, Social and Economics Education” 2015, nr 1.

¹⁸ E. Morin, A.B. Kern, *Ziemia – ojczyzna*, PIW, Warszawa 1999.

¹⁹ A. Tooze, *Welcome to the world of the polycrisis*, „Financial Times”, 28 October 2022.

²⁰ M. Swilling, *Long Waves and the Sustainability Transition*, „Handbook of Green Economics” 2019.

Wśród wielu koncepcji polikryzysów za względnie najpełniejszą uznać należy zaproponowaną przez Światowe Forum Ekonomiczne (*World Economic Forum*). Istotą tego zjawiska jest wzmacniająca się nawzajem interakcja między poszczególnymi typami zagrożeń: środowiskowych (załamanie ekosystemów, katastrofy i wypadki środowiskowe, wyczerpywanie zasobów naturalnych, brak zdolności ekosystemów do samoodnawiania); ekonomicznych (załamanie łańcuchów dostaw, wzrost baniek spekulacyjnych, wzrost zadłużenia krajów oraz gospodarstw domowych); geopolitycznych (kryzys skuteczności instytucji międzynarodowych, konflikty międzynarodowe, globalny terrorizm); społecznych (masowe migracje, wzrost kosztów życia, kryzys usług publicznych, dezinformacja, wzrost problemów ze zdrowiem psychicznym); technologicznych (rozwój AI, zakłócenia w krytycznej infrastrukturze informacyjnej, cyberprzestępczość, koncentracja władzy cyfrowej). Kryzysy nie występują pojedynczo, lecz tworzą wzajemnie wzmacniające się układy synergiczne, co oznacza, że całkowity wpływ polikryzysu będzie zdecydowanie większy niż suma poszczególnych kryzysów²¹.

Doświadczenie wielokryzysu szczególnie mocno dotyka najsłabszych członków społeczeństwa, w tym dzieci i młodzież szkolną²². Szczególnie wyraźnie zostało to zaznaczone w czasie pandemii COVID-19 i pełnoskalowej wojny w Ukrainie. Te dwa wydarzenia z ostatnich lat dość wyraźnie uwypukliły problemy polskich szkół. Pierwszy kryzys zamknął uczniów w domach, izolując od siebie i reszty społeczeństwa oraz przenosząc zajęcia z sali lekcyjnych do domów przed ekrany komputerów lub telefonów, natomiast drugi, po wznowieniu zajęć stacjonarnych, zmieniał liczebność klas, utrudniał integrację uczniów oraz organizację zajęć. Na szkolnych korytarzach pojawili się ukraińscy uczniowie,

²¹ World Economic Forum, *The Global Risks Report 2023. 18th edition*, Geneva, https://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risks_Report_2023.pdf [dostęp: 22.04.2025].

²² Zob. M. Przybyś, *Młodzież w sieci w czasie pandemii. Diagnoza, problemy, wyzwania*, „Media – Biznes – Kultura. Dziennikarstwo i komunikacja społeczna” 2021, nr 2 (11).

określani przez analityków pojęciem „ucznia uchodźcy”²³. Codziennność „szkolnego korytarza” stwarzała z jednej strony szanse na międzykulturowy kontakt, ale z drugiej, jak pisze K. Smoter, powodowała „szok kulturowy”.

„W kontekście sytuacji uchodźstwa szczególnie istotne może być przeżywane poczucie szoku, a nawet traumy i ich rodzaj oraz głębokość. Szok kulturowy to zaburzenie funkcjonowania psychosomatycznego związane z przedłużającym się kontaktem z odmienną kulturą. Łączy się on z dostrzeżeniem odmienności własnej i nowej kultury, któremu towarzyszy lęk i dezorientacja wynikające z braku lub niepełnej wiedzy dotyczącej oczekiwań płynących z nowego środowiska kulturowego (co wiąże się z niezrozumieniem pojawiających się sytuacji i trudnościami z rozeznaniem kodów kulturowych). (...) Indywidualne charakterystyki uczniów z doświadczeniem uchodźstwa postrzegane w kontekście wymagań szkolnych, konieczność właściwego ich zrozumienia, sposobu postępowania, wdrożenia specjalistycznych oddziaływań mogą stanowić ogromne wyzwanie dla nauczycieli”²⁴.

Niemniej od początku okresu umownie nazywanego transformacją ustrojową wobec systemu edukacji, a w szczególności szkolnictwa średniego i wyższego poziomu, formułowano szereg oczekiwań, które w przekonaniu polityków i komentatorów rzeczywistości miały łagodzić i zapobiegać kryzysom zmian ustrojowych²⁵. D. Kaźmierczak i M. Szumiec, opisując zadania edukacji w nowoczesnym społeczeństwie, piszą:

„Wyznacznikiem efektywności edukacji jest także jej ściśle powiązanie z wymogami nowych czasów. Dokonujące się dynamiczne zmiany w niemal każdej dziedzinie życia implikują konieczność zastosowania harmonizujących z nimi nowatorskich metod pracy, które rozwijają myślenie dywergencyjne i stymulują kreatywność. Nie mniej ważny jest też

²³ E. Żmijewska, *Dziecko – uchodźca w polskiej szkole. Dzień powszedni*, [w:] Z. Zbróg, *Dzieci z Ukrainy – pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne w przedszkolu, szkole i instytucjach samorządowych*, Kielce 2022.

²⁴ K. Smoter, *Uczniowie z doświadczeniem uchodźczym a szkolne sytuacje dydaktyczno-wychowawcze*, „Relacje Międzykulturowe. Intercultural Relations” 2023, nr 1, s. 139–140.

²⁵ Zob. M.J. Szymański, *Kryzys i zmiana...*; M. Farnicka, M. Kowalski, *Kryzys a działania edukacyjne (refleksje i postulaty)*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2012, nr 1.

odpowiedni dobór środków dydaktycznych, bazujących w dużej mierze na osiągnięciach technologicznych. Jeśli bowiem edukacja ma zmierzać w kierunku innowacyjności, musi wykorzystywać nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne. Warto również zastanowić się nad zmianą sposobu oceniania, by miało ono wymiar diagnostyczny i kształtujący²⁶.

W kontekście polikryzysów słuszne pytanie o zdolność edukacji do zarządzania wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami ludzi w sytuacjach kryzysowych stawiają G. Kidman i C.-H. Chang. Postulują oni podjęcie działań w celu przygotowania edukacji na czas kryzysów, szczególnie w celu zwalczania dezinformacji²⁷.

„Podczas gdy toczyły się dyskusje na temat kompetencji XXI wieku, których nasze dzieci będą potrzebować, aby rozwijać się w przyszłej gospodarce, w której niektóre z ich zawodów nie zostały jeszcze nawet wynalezione, jest jeszcze jeden aspekt edukacji gotowej na przyszłość, którym musimy się zająć – edukacja w czasach kryzysu. W czasach kryzysów sposób wytwarzania i konsumpcji informacji ma ogromny wpływ na społeczeństwo i gospodarkę, a edukacja ma do odegrania ważną rolę w zapewnieniu, że ludzie są w stanie dokładnie interpretować informacje, z którymi się stykają. Szeroko rozumiana „edukacja kryzysowa” powinna badać, w jaki sposób edukacja jest w stanie objąć wiedzę, umiejętności i predyspozycje wymagane od ludzi w niepewnych czasach. (...) Musimy uczyć dzieci, jak rozpoznawać ryzyko i radzić sobie z kryzysem w kontekście społecznym ich społeczeństwa. Brakuje nam edukacji na czasy kryzysu. W czasach pandemii nie mamy takiej samej funkcji społecznej, jaką wydaje się, że nasz układ odpornościowy ma do eliminowania nowych drobnoustrojów”²⁸.

Pandemia COVID-19, silniej niż wcześniejsze kryzysy, ujawniła problemy funkcjonalne, infrastrukturalne i społeczne szkolnictwa (w tym wyższego) w państwie. „Zamknięcie gospodarki” (lockdown), zatrzy-

²⁶ D. Kaźmierczak, M. Szumiec, *Człowiek we współczesnym świecie. Bezpieczeństwo, zdrowie, edukacja*, Kraków 2021, s. 79.

²⁷ G. Kidman, C.-H. Chang, *What does „crisis” education look like?*, „International Research in Geographical and Environmental Education” 2020, vol. 29.

²⁸ Tamże, s. 107–108.

manie uczniów w domach oraz przejście na nauczanie „na odległość”, „zdalne”, pokazało szereg trudności po stronie zarówno uczniów i ich rodzin, jak i nauczycieli oraz szkół, a także systemu infrastrukturalnego regionów i krajów²⁹. W istocie konieczność zablokowania możliwości niekontrolowanego rozprzestrzeniania się wirusa Sars-Cov-2 powodowała cały szereg konsekwencji na poziomie życia jednostek i rodzin, ujawniając i pogłębiając istniejące nierówności społeczne.

Dostępu do edukacji i nauczania zostało pozbawionych wiele osób dorosłych i dzieci, a jakość uczestniczenia w kształceniu się mocno uzależniona od zasobów ekonomicznych, w tym mieszkaniowych (pomieszczenia umożliwiające uczestniczenie w lekcjach w sposób niezakłócający aktywność innym domownikom), dostępu do urządzeń technicznych (komputerów, tabletów lub innych urządzeń), dostępu do odpowiedniej infrastruktury internetowej (sieci dającej możliwość odpowiednio szybkiej wymiany danych). Innym problemem okazały się kwestie organizacyjne życia pandemicznego rodzin, związanych z koniecznością godzenia pracy i nadzoru nad nauką podopiecznych. Poza tym wielu rodzinom i gospodarstwom domowym groziło widmo utraty źródeł utrzymania, co rodziło dodatkowe problemy i było źródłem stresu.

„Nagłe przejście na zdalny tryb nauczania uwypukliło i pogłębiło istniejące nierówności w edukacji. Duża część nauczycieli, w tym nauczycieli prowadzących zajęcia ze studentami szkół wyższych na uniwersytetach, miała niewielką wiedzę na temat pedagogiki nauczania online lub nie miała jej wcale przed wprowadzeniem do lockdownu, natomiast w kontekstach, w których znaczna liczba osób uczących się pochodzi z ubogich obszarów lub domów, poza zasięgiem technologii i internetu powstały nowe luki między osobami uczącymi się. Lokalne ośrodki edukacyjne również musiały zamknąć swoje podwoje, zakłócając dostęp do nauki dla niektórych z osób dorosłych znajdujących się w najbardziej niekorzystnej sytuacji i zmarginalizowanych, chociaż

²⁹ P. Stanistreet, M. Elfert, D. Atchoarena, *Education in the age of Covid-19: Understanding the consequences*, „International Review of Education” 2020, nr 66.

wielu z nich udało się z powodzeniem przejść na tryb online, tam gdzie pozwala na to infrastruktura³⁰.

Jak bardzo globalnym problemem stał się lockdown, świadczy raport przygotowany dla UNESCO, pokazujący wielowymiarowość konsekwencji i tak już pogrążonego w kryzysie stanu edukacji, szczególnie w krajach rozwijających się. Wybuch pandemii wymusił przejście na edukację zdalną lub pozbawił dostępu do edukacji ponad 1,6 miliarda dzieci na świecie w ponad 190 krajach. Po wygaszeniu ograniczeń poza systemem edukacji pozostawało 24 miliony dzieci³¹. Edukacyjne, społeczne i psychologiczne skutki zamknięcia uczniów w domach zostały już dość dobrze rozpoznane³². Ustalono, że izolacja pogorszyła wyniki w nauce, zmieniła sposób funkcjonowania dzieci i młodzieży w grupach rówieśniczych, pogorszyła kondycję psychofizyczną uczniów i przemodelowała relacje społeczne. Poza tym utrwaliła nasilający się trend przenoszenia życia społecznego do sfery Internetu i mediów społecznościowych.

Czas pandemii w jaskrawy sposób ujawnił istniejące już wcześniej problemy w sferze edukacji. Podejmowane w trakcie jej trwania działania nie były w stanie przeciwdziałać nierównościom już wcześniej rozpoznany. Co więcej, zarządzający w tamtym okresie oświatą mieli świadomość pogłębiających się trudności w dostępie do odpowiedniej jakości nauczania, co skutkowało decyzją o obniżeniu wymogów egzaminacyjnych ósmoklasistom i maturzystom.

³⁰ Tamże, s. 627–628.

³¹ UNESCO COVID-19 Education Response: How Many Students Are at Risk of Not Returning to School?, Advocacy Paper. UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992> [dostęp: 22.04.2025].

³² Zob. O. Bida, O. Kuczaj, A. Czyczuk, *Wpływ pandemii Covid-19 na edukację*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J – Paedagogia – Psychologia” 2022, nr 1; P. Długosz, *Trauma pandemii Covid-19 w polskim społeczeństwie*, Warszawa 2021; *Covid-19. Social consequences and cultural adaptations*, red. J.M. Ryan, London 2020.

ROZDZIAŁ 2

PROBLEMY SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE W EPOCE WIELOKRYZYSÓW

2.1. SZKOLNICTWO WYŻSZE W POLSCE W XXI WIEKU – RAMY FORMALNE

Społeczne oczekiwania wobec uczelni wyższych czy całego systemu szkolnictwa wyższego, dotyczące aktywnego udziału w budowie gospodarki, poprzez dostarczanie odpowiedniej liczby wysoko wykwalifikowanych pracowników jakościowo przygotowanych do wejścia w role od nich oczekiwane, stoją w sprzeczności z selektywną funkcją nauczania wyższego. Zmiany, których głównym celem było przemodelowanie szkół wyższych pod kątem racjonalizacji kosztów i efektów kształcenia, pogłębiły ten swoisty dylemat – kogo kształcić, jak kształcić i dla jakich celów. Są to szczególnie istotne kwestie w epoce wielokryzysów, wskazujące na znaczenie edukacji w procesie uodporniania społeczeństw na kryzysy i dążenia do ich marginalizacji. Z tego względu istotna staje się kwestia postrzegania uczelni wyższych jako instytucji, które mają pełnić ważną rolę w całym tym procesie.

Rozpoczęty po II wojnie światowej proces przechodzenia od elitarnego modelu szkolnictwa wyższego (opartego na kształceniu niewielkiej, wywodzącej się najczęściej z wyższych klas społecznych kategorii młodych osób) do modelu egalitarnego, masowego czy powszechnego objął swoim zasięgiem niemal wszystkie kraje świata. Z jednej strony był to proces wymuszony zmianami politycznymi, w tym rosnącą rolą ideologii socjalnych i komunistycznych, a z drugiej przeobrażeń w sferze produkcji i gospodarki. Obserwowane zmiany dotyczyły jednocześnie ilościowego charakteru tego procesu, odnoszącego się do liczby osób podejmujących studia wyższe, rosnącego współczynnika skolaryzacji

oraz jakościowego jego wymiaru, który związany był ze zdefiniowaniem nowej roli, jaką w społeczeństwie szkolnictwo wyższe miało pełnić.

Przypadający na lata dziewięćdziesiąte okres transformacji ustrojowej zmienił szkolnictwo wyższe w krajach postkomunistycznych w Europie³³. Otwarcie na „wolny Zachód”, na gospodarkę rynkową oraz ideologię liberalną sprawiły zmianę kursu polityki edukacyjnej na nadrobienie „zapóźnienia edukacyjnego”, poprzez odrzucenie starych treści nauczania, otwarcie na kategorie osób do tej pory marginalizowanych, dopuszczenie prywatnych podmiotów do świadczenia usług edukacyjnych czy zmian w sposobie finansowania studiów (wprowadzenie odpłatności – np. studia wieczorowe czy zaoczne)³⁴.

Niemniej stan, w jakim znalazły się uczelnie wyższe w Polsce na początku transformacji, należy uznać za anomię. Jak trafnie opisuje to M. Kwiec:

„Polskie uniwersytety po 1989 r. znalazły się w tymczasowej normatywnej próżni – niespodziewanie musiały się zmierzyć z wielkimi i wcześniej nieznanymi wyzwaniami organizacyjnymi i finansowymi, nie mając żadnych wskazówek dotyczących tego, jak powinny w nowej sytuacji postępować. W latach 90. w szkolnictwie wyższym nie istniała czytelna krajowa polityka edukacyjna czy jasna strategia narodowa w obszarze szkolnictwa wyższego. Odziedziczone akademickie normy i zachowania, wzorce myślenia i działania, instytucjonalne procedury, praktyki i etos akademicki okazywały się jedynie częściowo użyteczne w ramach rodzących się instytucjonalnych strategii przetrwania. Trzymanie się tradycyjnych, odziedziczonych po okresie komunistycznym zasad nie sprawdzało się, ponieważ zasady te uważano powszechnie za przestarzałe, a ponadto autorytarne i antydemokratyczne”³⁵.

Uczelnie zostały pozostawione same sobie, systematycznie pozbawiane finansowania, co uniemożliwiało prowadzenie badań na światowym poziomie, a także zmuszone do zdefiniowania na nowo własnej

³³ K. Wasielewski, *Kierunki zmian w szkolnictwie wyższym w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej*, „Forum Oświatowe” 2017, nr 2.

³⁴ Tamże, s. 64.

³⁵ M. Kwiec, *Wprowadzenie: Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce i jej wyzwania. Jak stopniowa dehermetyzacja systemu prowadzi do jego stratyfikacji*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2017, nr 2, s. 20.

roli w społeczeństwie. Większość, jeśli nie wszystkie uczelnie przyjęły metodę przetrwania poprzez przyjmowanie coraz większej liczby studentów.

Przekształcenia dokonujące się wokół celów, jakie szkolnictwo wyższe ma pełnić, odbywało się w określonych ramach formalnoprawnych i strukturalnych, wprowadzających szereg zmian w proces nauczania, organizacji kształcenia i oceny efektów kształcenia. Początek kolejnej fazy zmian rozpoczął się wraz z akcesją Polski do Unii Europejskiej. Proces integracji dotyczył niemal każdej sfery organizacji społecznej, a napływ funduszy europejskich wzmacniał przemiany. W kontekście edukacji na poziomie wyższym proces ten rozpoczął się wraz z podpisaniem deklaracji bolońskiej w 1999 roku. Wtedy ministrowie edukacji z 29 krajów Europy porozumieli się w kwestii ujednolicenia systemów edukacji wyższej³⁶.

Ujednolicenie systemów edukacji wyższej, które było głównym celem deklaracji, sprowadzało się do wdrożenia zmian w organizacji procesu edukacyjnego poprzez: wprowadzenie punktów ECTS (Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów – odzwierciedlających nakład pracy studenta w celu realizacji określonych w programie efektów nauczania), dwustopniowe studia (poziom licencjacki lub równoważny i magisterski), zwiększenie mobilności (możliwość podejmowania studiów na terenie Unii Europejskiej, gwarantowanie uznawania ECTS i dyplomów), jak również porównywalność stopni zawodowych. Zasadniczo miało to wzmocnić europejski rynek edukacji wyższej, uatrakcyjnić go dla potencjalnych studentów oraz mocniej związać ofertę edukacyjną z potrzebami europejskiego rynku pracy³⁷.

Implementacja dyrektyw zawartych w deklaracji bolońskiej miała miejsce w Polsce wraz z uchwaleniem ustawy o szkolnictwie wyższym – *Prawo o szkolnictwie wyższym* w 2005 roku. Już na samym wstępie wskazano cele, jakim ma służyć proces zmian w prowadzeniu badań naukowych oraz dydaktyki. Jak wskazano w artykule 4 tej ustawy:

³⁶ R. Pląsek, *Przemiany szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 – w stronę komercjalizacji systemu?*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2016, nr 1.

³⁷ M. Wójcicka, *Zmiany w szkolnictwie wyższym z procesem bolońskim w tle*, „Przegląd Socjologiczny” 2009, nr 3.

„W swoich działaniach uczelnie kierują się zasadami wolności nauczania (...) pełniąc misję odkrywania i przekazywania prawdy poprzez prowadzenie badań i kształcenie, stanowią integralną część narodowego systemu edukacji i nauki. Uczelnie współgrają z otoczeniem gospodarczym, w szczególności przez sprzedaż lub nieodpłatne przekazywanie przedsiębiorcom wyników badań i prac rozwojowych oraz szerzenie idei przedsiębiorczości w środowisku akademickim”³⁸.

Zapis ten wskazuje, że zasadniczym celem funkcjonowania uczelni wyższych jest ich rynkowa przydatność. R. Plasek wskazuje, że po raz pierwszy tak mocno zaakcentowano konieczność gospodarczej użyteczności sektora edukacji wyższej i nauki, która ukierunkować miała przyszłe sposoby poszukiwania środków finansowych dla realizacji projektów badawczych. Tych, wskutek niedofinansowania badań naukowych, należało poszukiwać na wolnym rynku, w sektorze publicznych i prywatnych przedsiębiorstw i podmiotów rynkowych.

„W obliczu stałego niedofinansowania sektora (udział wydatków w PKB) perspektywa dodatkowego finansowania z sektora gospodarczego w wyniku kooperacji, do której uczelnie zachęcane były już poprzez zapisy ustawy, mogła być zarówno dla władz uczelni i wydziałów, jak i dla poszczególnych pracowników naukowych, perspektywą niezwykle atrakcyjną. Problem w tym, że nie tylko możliwość takiego rodzaju współpracy, ale w pewnym sensie systemowe oczekiwania, iż będzie ona realizowana, musiała ingerować w spektrum zainteresowań badawczych. Państwo, poprzez umieszczenie w ustawie tego rodzaju zapisów, dało środowisku akademickiemu sygnał, iż dodatkowych źródeł finansowania szukać trzeba poza budżetem centralnym – na wolnym rynku. Jedną z konsekwencji tego rodzaju poszukiwań stać się może taki dobór przedmiotu badań, by jak najtrafniej odpowiadał on rynkowym oczekiwaniom”³⁹.

Co więcej, wprowadzony mechanizm finansowania studiów, oparty na kryteriach kosztochłonności (koszty ponoszone przez uczelnie w związku z kształceniem studenta na określonym kierunku studiów przekładały się na wysokość dotacji otrzymywanej z budżetu państwa),

³⁸ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz.U. nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).

³⁹ R. Plasek, *Przemiany...*, s. 70–71.

wymuszał zmianę strategii organizacji oferty edukacyjnej. Uczelnie, które prowadziły kierunki studiów o niskim wskaźniku kosztochłonności musiały albo zmienić profil kształcenia na bardziej kosztochłonne studia, albo przyjmować możliwie jak największą liczbę studentów na studia dzienne, otwierając przy tym studia zaoczne oraz wieczorowe⁴⁰. Otworzyło to drogę do przekształcenia uczelni w quasi-przedsiębiorstwa.

Kolejna zmiana w 2011 roku, w postaci znowelizowanej Ustawy o szkolnictwie wyższym, wzmacniała pro-rynkowe tendencje. Jej postulowanym celem było uodpornienie uczelni wyższych na zmiany w strukturze demograficznej, skutkującej zmniejszającą się liczbą studentów, a także dalsze dostosowanie programów studiów do potrzeb rynku pracy, poprzez wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) oraz obowiązku śledzenia losów absolwentów.

Sposobem na problemy demograficzne miała stać się częściowa odpłatność za studia. Dotyczyć ona miała studentów podejmujących kolejny kierunek studiów oraz tych, którzy przekroczyli określony limit punktów ECTS. Ze względu na uchylenie tego zapisu przez Trybunał Konstytucyjny nie będzie dalej analizowany skutek tej idei. Z proponowanych odpłatności utrzymane zostały te za powtarzanie semestru, roku oraz za powtórne egzaminy.

Najistotniejszą zmianą było wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji. Miały one zastąpić odgórne, ministerialne, szczegółowe minima kształcenia na danych kierunkach studiów (w wymiarze przedmiotowym, godzinowym oraz co do treści kształcenia), dając większą autonomię w tym zakresie uczelniom. KRK określały tylko bardzo ogólne ramy kształcenia, dając możliwość wypełniania ich szczegółowymi treściami (efektami kształcenia) wydziałom czy uczelniom. Te zostały podzielone na profile ogólnoakademickie oraz praktyczne, co dawać miało lepsze możliwości dopasowania oferty kształcenia do potrzeb rynku pracy. Pozwalały również na porównywanie efektów kształcenia między uczelniami oraz między kwalifikacji zdobytych na polskich uczelniach z uczelniami zagranicznymi⁴¹.

⁴⁰ Tamże, s. 73.

⁴¹ A. Jawor, J. Szczupaczyński, *Efekty kształcenia jako centralna idea Krajowych Ram Kwalifikacji*, „Przegląd socjologiczny” 2011, nr 4.

R. Tadeusiewicz i A. Lizęga, analizując wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji, wskazują na brak jasności celów tej idei. Z proponowanych rozwiązań nie wynika wprost, dlaczego wprowadzono tego typu rozwiązania w takim a nie innym wymiarze i czy do końca zakładano jakieś skutki. Jedynie, co dało się zauważyć, to chęć upodobnienia polskiego systemu kształcenia wyższego do zachodnioeuropejskiego. Skutek ich wdrożenia jest taki, że proces kształcenia został poszatkokwany na kawałki, gdzie każdy kawałek funkcjonuje niezależnie⁴².

Zmiana władzy w Polsce, która dokonała się w 2015 roku, również przyniosła zmiany w obszarze studiów wyższych. Uchwalona w 2018 roku ustawa, nazywana *Konstytucją dla nauki*⁴³, była obszernym dokumentem zmieniającym aż cztery funkcjonujące ustawy. Zasadnicza zmiana dotyczyła fundamentów ustrojowych uczelni publicznych, zlikwidowania samodzielności wydziałów (rad wydziałów i dziekanów), przekazanie niemalże całej władzy nad uczelnią rektorom oraz utworzenie rad uczelni⁴⁴. Same uczelnie podlegać miały kategoryzacji, która przekładać się ma na wysokość subwencji naukowej, możliwość prowadzenia szkół doktorskich oraz prestiż.

Wprowadzenie szkół doktorskich zmieniło status doktorantów, którzy stali się raczej młodymi badaczami niż studentami. Status doktoranta został powiązany automatycznie ze stypendium, którego wysokość jest również ustalona ustawowo i wynosi 37% wynagrodzenia zasadniczego profesora w pierwszym okresie nauki oraz po ocenie śródkresowej wzrasta do 57%. Tym samym podniesiono rangę stopnia doktora.

Pozostałe zmiany to zniesienie obowiązku habilitacji, wprowadzenie możliwości wyboru ścieżki kariery akademickiej (dydaktycznej, badawczo-dydaktycznej i badawczej) czy zmiany finansowania. Poprzez mechanizm wprowadzenia rad uczelni miały one zostać jeszcze mocniej powiązane z gospodarką i wykazywać się ekonomiczną przydatnością⁴⁵.

⁴² R. Tadeusiewicz, A. Lizęga, *Wady i zalety wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji*, „Nauka” 2014, nr 1.

⁴³ Także Ustawą Gowina albo Ustawą 2.0.

⁴⁴ Zob. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*.

⁴⁵ P. Ziółkowski, *Reforma szkolnictwa wyższego i nauki – główne zmiany w systemie dotyczące uczelni publicznych*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Politologica” 2018, nr 20.

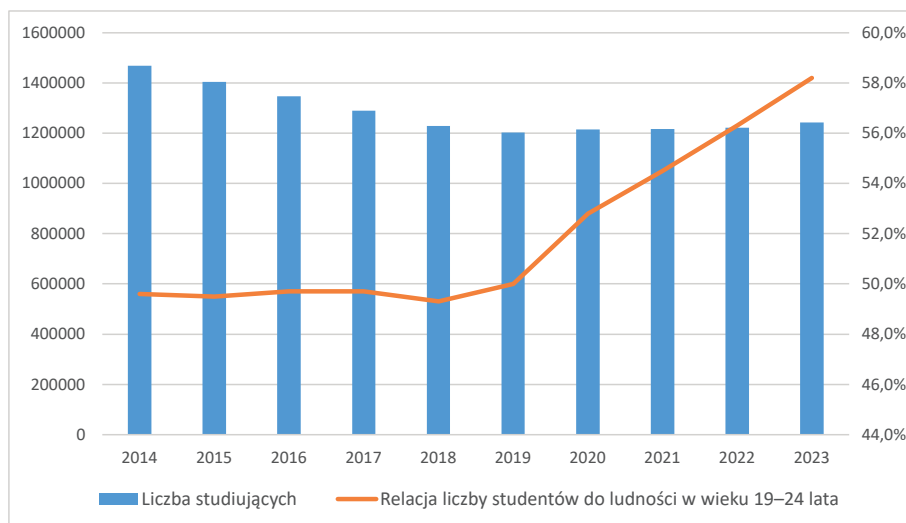
2.2. STUDENCI W PUBLICZNYCH I NIEPUBLICZNYCH UCZELNIACH WYŻSZYCH – WYBRANE STATYSTYKI

Rozważając rolę szkolnictwa wyższego w epoce polikryzysów, warto przyjrzeć się wybranym problemom organizacji nauczania przez pryzmat funkcjonującego w Polsce podziału na szkoły publiczne (finansowane przez państwo) i niepubliczne (utrzymujące się z chesnego studentów i częściowej subwencji państwa). Podział ten odzwierciedla z jednej strony oczekiwania społeczne względem zaspokojenia potrzeb edukacyjnych, a z drugiej selektywną funkcję szkolnictwa wyższego.

Zgodnie z opiniami wielu ekspertów i badaczy w Polsce w okresie ostatnich trzech dekad nastąpiła istotna ilościowa zmiana w strukturze wykształcenia ludności. Współczynnik skolaryzacji brutto wzrósł z 12% w roku 1990 do 42% w roku 2023. Ostatnie lata charakteryzują się co prawda spadkiem liczby studiujących, ale jest to efekt nie tyle spadku zainteresowania studiowaniem, ile zmian demograficznych, zmniejszającej się liczby osób w wieku 19–25 lat (wykres 1).

Jednocześnie przy obserwowanym spadku liczby studiujących wzrasta udział osób na studiach w kohorcie młodych w wieku 19–24 lata,

Wykres 1. Studenci w latach 2014–2023 (opracowanie własne, źródło: GUS)



szczególnie wyraźnie widoczny po 2019 roku. Sugeruje to, że w okresie pandemii COVID-19 nastąpiło przewartościowanie postrzegania znaczenia wykształcenia wyższego oraz studiowania. Lockdown, pomimo wielu ograniczeń związanych z przemieszczaniem się, wymusił na wielu pracodawcach przeorganizowanie form świadczenia pracy ze stacjonarnego, w miejscu wyznaczonym przez firmę, na zdalne, zorganizowane najczęściej w domu pracownika lub innym miejscu, które pracownik uznał za właściwe. Takie zmiany nie mogły siłą rzeczy zająć we wszystkich rodzajach aktywności zawodowej, a jedynie w tej związanej z pracą biurową lub taką, dla której telefon, komputer i dostęp do Internetu były wystarczające, by dalej świadczyć pracę.

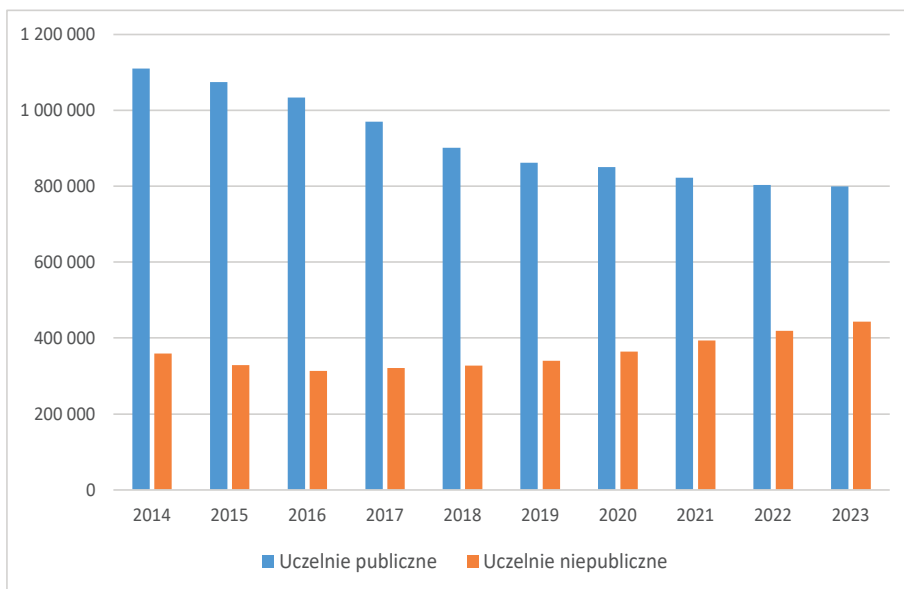
Zmiany w liczbie studiujących w istotny sposób wpływają na sytuację uczelni wyższych w Polsce. Najsilniej wpływa to na organizację zajęć na uczelniach przy określonym pensum dydaktycznym. Niemniej w tym samym okresie spadła również liczba nauczycieli akademickich, choć dynamika spadku była mniejsza niż w przypadku studiujących.

Spadek liczby studiujących, co zaskakujące, dotknął jedynie uczelnie publiczne, które porównując okres 2014–2023, straciły 28% studentów, gdy w tym samym czasie niepubliczne jednostki zyskały 23%. Co więcej, uczelnie publiczne stale tracą studentów w analizowanym okresie, zaś uczelnie niepubliczne systematycznie doświadczają napływu żaków (wykres 2).

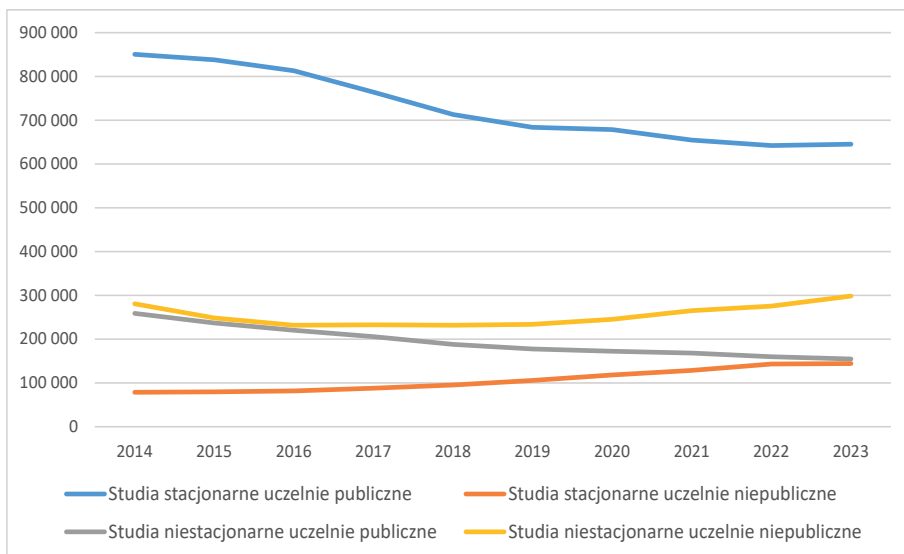
Do pewnego stopnia różnice w obserwowanych trendach można wyjaśnić zmianami w sposobie finansowania uczelni publicznych, które otrzymują teraz jeden strumień finansowania i same decydują, jak dzielić subwencję: czy na wzmocnienie potencjału dydaktycznego, czy badawczego. Algorytm finansowania w większym stopniu premiuje aktywność badawczą (choćaby uwzględnioną w parametryzacji jednostek) i wysoko kosztochłonną ofertę edukacyjną. Reguły te przekładają się na decyzje uczelni co do liczby przyjmowanych studentów, szczególnie na kierunkach o niskiej kosztochłonności, na przykład na kierunkach humanistycznych czy społecznych (wykres 3).

Beneficjentem zmian na rynku „usług edukacyjnych” stają się uczelnie niepubliczne. Znacznie prostsza ścieżka tworzenia nowych kierunków studiów, pomijająca szereg biurokratycznych obciążeń, sprawia, że mogą one szybciej reagować na zmiany na rynku pracy i w otoczeniu

Wykres 2. Studujący na uczelniach publicznych i prywatnych w latach 2014–2023 (opracowanie własne, źródło: GUS)



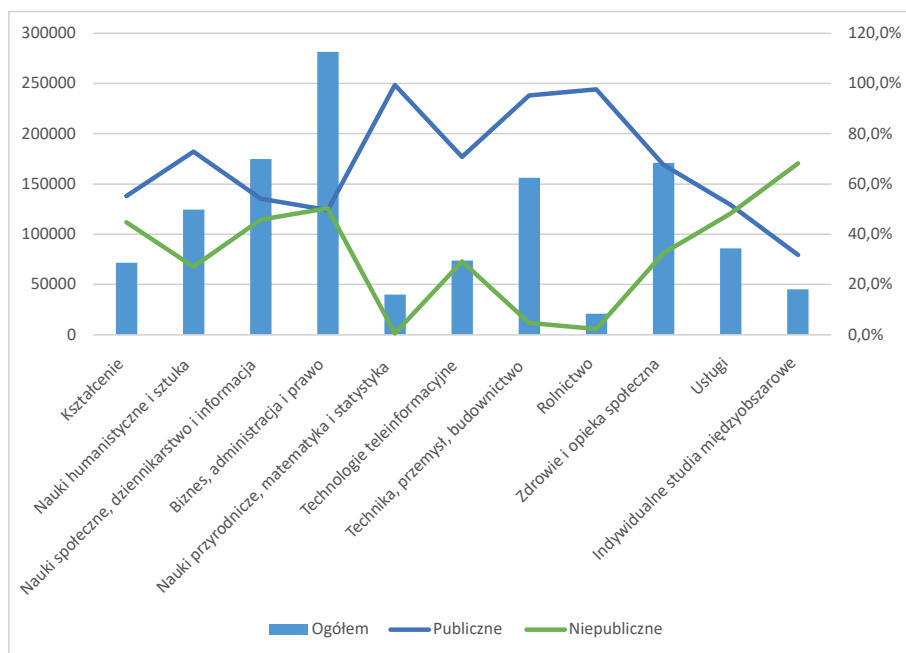
Wykres 3. Studujący na uczelniach publicznych i niepublicznych w podziale na studia stacjonarne i niestacjonarne (opracowanie własne, źródło: GUS)



gospodarczym. Nastawione na relacje konsument – usługodawca podchodzą elastyczniej do oferty i sposobów finansowania, a także, w sytuacjach „problemowych”, utrudniających otrzymanie zaliczenia lub zdania egzaminów, zarządy przyjmują pro-studencką postawę. Porównując liczby studentów na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych w uczelniach publicznych oraz niepublicznych, wyraźnie widać utrzymujący się trend wzrostowy na rzecz niepublicznych jednostek.

Trend ten jest szczególnie wyraźny, gdy uwzględni się kierunki studiów podejmowane, a tym samym oferowane przez uczelnie publiczne i niepubliczne. Z uwagi na metodykę sprawozdawczości statystycznej uwzględniono grupy kierunków kształcenia, zdając sobie sprawę z dość szerokiej niejednorodności tak ustalonych kategoryzacji⁴⁶ (wykres 4).

Wykres 4. Studenci wg grup kierunków kształcenia oraz udział procentowy wg typu uczelni (opracowanie własne, źródło: GUS)



⁴⁶ Na przykład grupa „Zdrowie i opieka społeczna” obejmuje zarówno podgrupę medyczną, jak i opieki społecznej, choć ta pierwsza dotyczy często kierunków

Dane ujawniają dwa istotne procesy. Pierwszy z nich związany jest z kwestią kosztochłonności prowadzenia studiów danego rodzaju przez uczelnie. Współczynniki kosztochłonności wskazują, jak będzie przeliczana subwencja ministerialna. Co do zasady – im wyższy współczynnik, tym wyższa kwota tej subwencji. Ma to rekompensować koszty prowadzenia określonych kierunków studiów, które wymagają dostępu do aparatury, odczynników, infrastruktury czy technologii, których pozyskanie i utrzymanie jest kosztowne. Tam, gdzie współczynniki kosztochłonności są wysokie, tam studia organizowane są i prowadzone przez uczelnie publiczne. Uczelnie niepubliczne znacząco obecne są w sektorach (grupach) kierunków o niższych współczynnikach kosztochłonności.

Druga kwestia to elastyczność uczelni niepublicznych względem potrzeb studentów. Nie bez znaczenia jest bowiem dużo wyższy udział niepublicznych podmiotów w przypadku grupy „Indywidualne studia międzyobszarowe” oraz „Biznes, administracja i prawo”. Są to zarówno nisko kosztochłonne kierunki studiów, jak i kierunki popularne, stale cieszące się zainteresowaniem, efekt marketyzacji szkolnictwa wyższego i traktowania studenta jako klienta uczelni wyższej⁴⁷.

Podjęcie to, jak zaznacza H. Hall, w ramach którego dąży się do maksymalnego usatysfakcjonowania studenta, co najczęściej odbywa się kosztem jakości dydaktyki oraz programów studiów, zmienia nie tylko relację student – wykładowca, ale sprawia, że wykształcenie da się nabyć, jak każdą inną rzecz czy usługę, a za niskie efekty nauczania czy brak umiejętności zastosowania wiedzy krytykuje się nauczycieli akademickich⁴⁸.

Przytoczone dane korespondują z tezą na temat polskiego szkolnictwa wyższego postawioną przez M. Szablowskiego o dylemacie między jakością nauczania a dostępnością kształcenia⁴⁹. Uczelnie powinny dążyć do osią-

medycznych, prowadzonych na uczelniach medycznych, a ta druga najczęściej na kierunkach społecznych.

⁴⁷ Zob. H. Hall, *Student jako klient – dylemat procesu marketyzacji współczesnych uczelni*, „Studia i Prace WNEiZ US” 2017, nr 3.

⁴⁸ Tamże, s. 17–18.

⁴⁹ M. Szablowski, *Wpływ wymagań wobec studentów na pozycję konkurencyjną uczelni*, [w:] *Marketing w szkole wyższej. Przemiany w orientacji marketingowej*, red. G. Nowaczyk, D. Sobociński, Poznań 2011, https://www.researchgate.net/profile/Mariusz-Szablowski/publication/261559256_Wplyw_poziomu_wymagan_na_pozy-

gania możliwie najwyższego poziomu i jakości kształcenia, gdyż świadczyć to może o prestiżu jednostki, przekładać się na sukces rynkowy, a nawet może wydawać się to w interesie samych studentów. Jednak wysoka jakość kształcenia niekoniecznie może być tym, czego oczekuje studiujący. Większą wartością może okazać się łatwiejszy dostęp do dyplomu i wykształcenia, co oznacza, że student może wybrać tę uczelnię, która mu to ułatwi.

„Wzrost konkurencji na rynku usług szkolnictwa wyższego przyczynia się do powstawania dysonansu pomiędzy jakością studiów a ich dostępnością, wpływającą na przychody uczelni. (...) Źródłem dysonansu pomiędzy jakością i dostępnością kształcenia jest niesymetryczna relacja rynkowa studenta i uczelni. Student płaci za usługę, jednak to nie on, lecz uczelnia stawia wymagania. Relacja ta dotyczy rdzenia usługi edukacyjnej – pozostałe składniki usługi, jak na przykład obsługa administracyjna, warunki lokalowe czy dostępność pomocy dydaktycznych, pozostają w typowych relacjach rynkowych. Postrzegana przez studentów jakość kompleksowej usługi studiów jest jedynie częściowo zależna od jakości kształcenia – podstawowego, lecz nie jedynego składnika usługi – przy czym zależność ta ma odmienny wpływ na postrzeganą jakość dla studentów należących do różnych grup psychograficznych. Niska jakość kształcenia jest wadą dla studentów wybitnie zdolnych, ale zaletą dla studentów zainteresowanych jedynie uzyskaniem dyplomu”⁵⁰.

W tym kontekście istotnie ważne staje się pytanie o możliwości, jakie edukacja wyższa daje w procesie radzenia sobie w sytuacji wielokryzysu, o ile taki właśnie sposób racjonalizowania sam w sobie nie jest jednym z elementów tych zjawisk. Jak zauważa H. Hall, jakość kształcenia uczelni wyższych jest mierzona zdolnością dostosowania kompetencji do realiów społeczno-gospodarczych. Czasy polikryzysów zmieniają w sposób dynamiczny otoczenie, w którym funkcjonują uczelnie wyższe, zmieniając nie tylko popyt na określone kompetencje, ale również sposób ich pozyskiwania⁵¹.

cje_konkurencyjna_uczelni/links/00b7d534bc8c6876cd000000/Wplyw-poziomu-wymagan-na-pozycje-konkurencyjna-uczelni.pdf [dostęp: 12.06.2025].

⁵⁰ Tamże, s. 2.

⁵¹ H. Hall, *Satysfakcja studenta – pomiar, modele, implikacje*, Rzeszów 2022, s. 42.

ROZDZIAŁ 3

KSZTAŁCENIE W CZASIE PANDEMII COVID-19

3.1. OBOSTRZENIA WPROWADZONE W CZASIE PANDEMII COVID-19 W POLSCE A ORGANIZACJA NAUCZANIA

Wykrycie pierwszego przypadku zarażenia wirusem Sars-Cov-2 miało miejsce 4 marca 2020 roku. Tydzień później Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) ogłosiła pandemię wywołaną tym wirusem, zaś chorobę oznaczono nazwą COVID-19 (Corona Virus Disease 19). Odpowiedzią polskiego rządu było wprowadzenie już dzień później, 12 marca, ograniczeń, wzorem wprowadzonych w lutym we Włoszech. Dotyczyły one przede wszystkim szkół, które zostały zamknięte do 25 marca, zaś uczniowie mieli pozostać w domach i przejść na nauczanie zdalne. Zawieszono również organizację imprez masowych, działalność kin, teatrów, muzeów, oper i filharmonii. W kolejnych dniach rząd zdecydował o zamknięciu granic zewnętrznych i zakazie wjazdu dla cudzoziemców (obowiązujące do 25 marca) oraz wprowadził nakaz poddania się 14-dniowej kwarantannie dla powracających z zagranicy.

20 marca oficjalnie ogłoszono stan pandemii w Polsce, a 25 marca przedłużono zawieszenie zajęć w szkołach i nauczanie zdalne, a także wprowadzono kolejne obostrzenia związane z możliwościami przemieszczania się, spotkania oraz poruszania poza domem, z wyjątkiem niezbędnych czynności życiowych (zakupów żywności i leków, wizyt u lekarzy), tych związanych z wykonywaną pracą zawodową i wyprawiania psów na krótkie spacery. W kolejnych dniach wprowadzono następne ograniczenia: limity osób przebywających w sklepie w tym samym czasie, zachowanie odległości minimum dwóch metrów osób czekających w kolejce, zakaz korzystania z parków, plaż i bulwarów,

zamknięcie hoteli, salonów kosmetycznych i fryzjerskich, zawieszenie zabiegów rehabilitacyjnych i in., zakaz wychodzenia z domu osób do 18. roku życia bez opieki dorosłego. Młodzi musieli albo pozostawać w domu, albo wychodzić w towarzystwie swoich dorosłych opiekunów, i to tylko w przypadkach uzasadnionych.

W kwietniu wprowadzono kolejne zakazy w przemieszczaniu się oraz korzystaniu z usług higienicznych, utrzymano dotychczasowe obostrzenia, a 16 kwietnia obowiązek noszenia maseczek lub innych przesłon na ustach. Natomiast 20 kwietnia stopniowo wycofywano się z wprowadzanych wcześniej ograniczeń, a 6 maja umożliwiono powrót dzieciom do żłobków i przedszkoli. Utrzymano zaś zdalne nauczanie dla uczniów szkół oraz studentów studiów wyższych. Łącznie rozporządzenia dotyczące organizacji szkół i uczelni wyższych były zmieniane 10 razy i ostatecznie uchylono je z dniem 1 września 2020 roku, od którego obowiązywać miało kolejne rozporządzenie do dnia 28 marca 2021 roku.

W nowym roku szkolnym uczniowie rozpoczęli naukę w tradycyjny sposób, jednak rozporządzenie Rady Ministrów z 7 sierpnia, pozwalające elastycznie reagować na zagrożenia pandemiczne, umożliwiała zmianę trybu nauczania ze stacjonarnego na zdalny lub hybrydowy. Stało się tak już w październiku, gdy ponownie uczniowie klas IV–VIII oraz studenci przeszli na tryb zdalny, a w listopadzie tego samego roku uczniowie młodszych klas. Ograniczenia ostatecznie zniesiono 31 maja 2021 roku.

W czasie obostrzeń pandemicznych odpowiedzialni za organizację dydaktyki byli dyrektorzy szkół. To do ich zadań należało przygotowanie szkół, nauczycieli i uczniów do pracy poza salami lekcyjnymi. Zgodnie z posiadanymi zasobami infrastrukturalnymi, sprzętowymi oraz wiedzą zajmowali się nauczaniem zdalnym. Raport NIK, który ukazał się 2 grudnia 2021 roku, krytycznie ocenił samą inicjatywę przekazania tych zadań przez ministerstwo bez przygotowania odpowiednio zmodyfikowanego modelu kształcenia w takiej sytuacji.

Model funkcjonowania szkoły w formie tzw. nauczania zdalnego miał niekorzystny wpływ na proces kształcenia, wychowania i opieki, przyczyniając się do obniżenia, jakości kształcenia, pogłębienia nierówności edukacyjnych oraz do pogorszenia kondycji psychofizycznej

uczniów i nauczycieli. Minister Edukacji i Nauki powinien zatem – zdaniem NIK – rozważyć opracowanie optymalnego modelu funkcjonowania szkół w sytuacji zagrożenia epidemicznego, w tym sposobu i zakresu realizacji podstawy programowej, standardów nauczania zdalnego lub hybrydowego z zachowaniem zasad higieny cyfrowej uczniów i nauczycieli oraz z uwzględnieniem możliwości psychofizycznych uczniów na danym etapie nauczania. Model ten, zgodnie z rekomendacjami środowisk naukowych, powinien zapewnić równowagę pomiędzy wymogami reżimu sanitarnego a działaniami chroniącymi zdrowie psychiczne uczniów⁵².

Podobnego zdania są badacze, którzy wskazywali na osamotnienie dyrektorów szkół w całym procesie przejścia tych instytucji na nauczanie zdalne⁵³. Zobowiązano ich do wprowadzenia takich rozwiązań, które umożliwiłyby realizację podstawy programowej bez konieczności obciążania uczniów i nauczycieli dodatkowymi zadaniami. W praktyce zadanie to scedowano na wychowawców oraz poszczególnych dydaktyków, którzy mieli za zadanie przede wszystkim utrzymywać kontakt z uczniami oraz ich rodzicami. Szkoły zaczęły radzić sobie z pandemią poprzez samoorganizację.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 marca 2020 roku w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, zmieniły sposoby nauczania w uczelniach wyższych w Polsce. W trybie niemalże natychmiastowym należało przejść na metody nauczania na odległość.

Szczegółowe sposoby organizacji zajęć na uczelniach wyższych, co do zasady, nie wymagały ministerialnych instrukcji, co wcale nie uniezależniało je od rządowych rozporządzeń. Autonomia uczelni dawała możliwość reagowania na bieżącą sytuację dużo efektywniej i szyb-

⁵² Informacja o wynikach kontroli. Funkcjonowanie szkół w sytuacji zagrożenia Covid-19, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa, 2.12.2021, s. 10.

⁵³ B. Moraczewska, *Polska edukacja w czasie i po pandemii. Problemy związane z organizacją zdalnego nauczania oraz powrotem dzieci do szkoły w opinii dyrektora szkoły*, „Społeczeństwo – Języka – Edukacja” 2023, t. 17.

ciej niż w przypadku szkół niższego szczebla. Sposób reakcji na sytuację pandemiczną był jednak dość zróżnicowany. Jak zauważył A. Kobylarek, obostrzenia pandemiczne można traktować jak swoisty test zdolności zarządczych i organizacyjnych uczelni wyższych, zarówno w sferze nauki, jak i dydaktyki.

„Polskie uniwersytety również znalazły się w swego rodzaju pułapce natychmiastowości i konieczności, która stworzyła wiele problemów na różnych poziomach. Częściowo były one z pewnością wynikiem poleceń odgórnych, rządowych, pewnych utartych wzorów zachowań, które trenowane przez dziesięciolecia, straciły nagle możliwość zastosowania albo przyniosły niepożądane efekty. Oczywiście błędem byłoby postrzegać tę błyskawiczną i gwałtowną zmianę jedynie w perspektywie błędów i problemów, jednak to one, nawet jeśli niektóre wydają się mało ważne, definiują obraz uniwersytetu w czasach zarazy”⁵⁴.

Semestr letni roku akademickiego 2019/2020 rozpoczął się w zwykajowy sposób, by po niespełna kilku tygodniach zajęć zostać przerwany. Z uwagi na panujący chaos informacyjny i decyzyjny władze uczelni działać musiały w oparciu o własne przeświadczenia co do słuszności podejmowanych decyzji, które to racje nie zawsze dawały się obronić. Niemniej organizacja zajęć w tej sytuacji ujawniła cały szereg ograniczeń technologicznych i infrastrukturalnych polskich uczelni, związanych z brakiem dobrej jakości sprzętu komputerowego, łączы internetowych o określonej przepustowości, programów do realizacji zadań dydaktycznych czy umiejętności ich obsługi. Inną kwestią było przestawienie programów nauczania z tradycyjnej formuły spotkań na zajęcia online, szczególnie w kontekście realizacji zajęć, jak również kontroli efektów kształcenia. A to wszystko miało miejsce w otoczeniu ogromnego zagrożenia utraty pracy, dochodów, zdrowia, a nawet życia.

⁵⁴ A. Kobylarek, *Edukacja w czasach zarazy. Przypadek uniwersytetu*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2020, nr 10, s. 8.

ROZDZIAŁ 4

CZAS PANDEMII NA UNIWERSYTECIE WROCŁAWSKIM

Semestr letni w roku akademickim 2019/2020 rozpoczął się jak zwykle wraz z końcem poprawkowej sesji egzaminacyjnej (luty). Dochodzące do środowiska akademickiego (i nie tylko) informacje o zagrożeniu nową chorobą nie zwiastowały gwałtownych zmian, które miały nadciągnąć. Rektor Uniwersytetu Wrocławskiego, w oparciu o zarządzenia rządowe, podjął decyzję o przejściu na nauczanie zdalne. W wydanym w dniu 20 kwietnia 2020 roku zarządzeniu nr 44/2020 wprowadzono ograniczenia dotyczące kontaktów bezpośrednich i przejście na zajęcia zdalne. Kolejne zarządzenie określające zasady funkcjonowania uczelni zostały ogłoszone w lipcu, lecz najważniejsze – wskazujące na warunki pracy w tym okresie pochodzą z zarządzenia 116/2020 z września. Wprowadzono nim m.in. trzy formy pracy dydaktycznej: zdalnej, hybrydowej oraz stacjonarnej, sposoby przeprowadzenia egzaminów i zaliczeń, także zasady funkcjonowania domów studenckich, a nawet uroczystości, takich jak rozpoczęcie roku akademickiego. Regulacje te unormowały więc to, jak nauczyciele i studenci realizowali praktyki dydaktyczne.

W tym czasie wrocławska Alma Mater to liczne, blisko 30-tysięczne środowisko, złożone zarówno ze studentów, nauczycieli akademickich, pracowników administracji, jak i pracowników technicznych oraz innych, zaangażowanych w codzienne przygotowania do pracy tej ogromnej wrocławskiej instytucji. Dydaktyka na Uniwersytecie Wrocławskim jest zorganizowana na poziomie 11 wydziałów oraz międzywydziałowego studium, a także tryb indywidualnych studiów międzyobszarowych, a w ich ramach instytutów i katedr. Nadzór nad procesem nauczania peł-

ni pełnomocnik rektora ds. nauczania oraz na poziomie wydziałowym pełnomocnicy dziekanów, zaś realizację zadań organizacji w szczególowej postaci pełnią odpowiedni zastępcy dyrektorów instytutów i katedr.

W czasie kolejnego roku akademickiego (2020/2021) istniały już ramy pracy, co jednak nie oznaczało wykluczenia problemów z realizacją zadań kształcenia. Konieczność diagnozy stała się podstawą badań realizowanych w lipcu–wrześniu 2021 roku. Badania, które zostały wykonane w tym okresie, dały możliwości udzielenia odpowiedzi na problemy i pytania dotyczące: jakości nauczania zdalnego w tym wczesnym okresie obostrzeń epidemicznych i organizacji zajęć w sposób zdalny; poznania ograniczeń takiej formuły kształcenia; poza-edukacyjnych skutków takiego nauczania. Należy bowiem pamiętać, że programy nauczania były przygotowywane z myślą o organizowaniu spotkań w budynkach uczelnianych, umożliwiających dostęp do niezbędnej w procesie dydaktycznym infrastruktury badawczej i dydaktycznej, także o zajęciach opartych na bezpośrednich interakcjach. Instytucje edukacyjne, w tym uczelnie wyższe, pełnią również inne, często niezamierzane, społeczne funkcje: socjalizacyjne, towarzyskie, kulturotwórcze, opiekuńcze, które umożliwiają nie tylko zdobywanie wiedzy, ale również poznawanie innych osób, kultur, zacieśnianie więzi z innymi, rozwiązywanie zainteresowań czy kojarzenie się par.

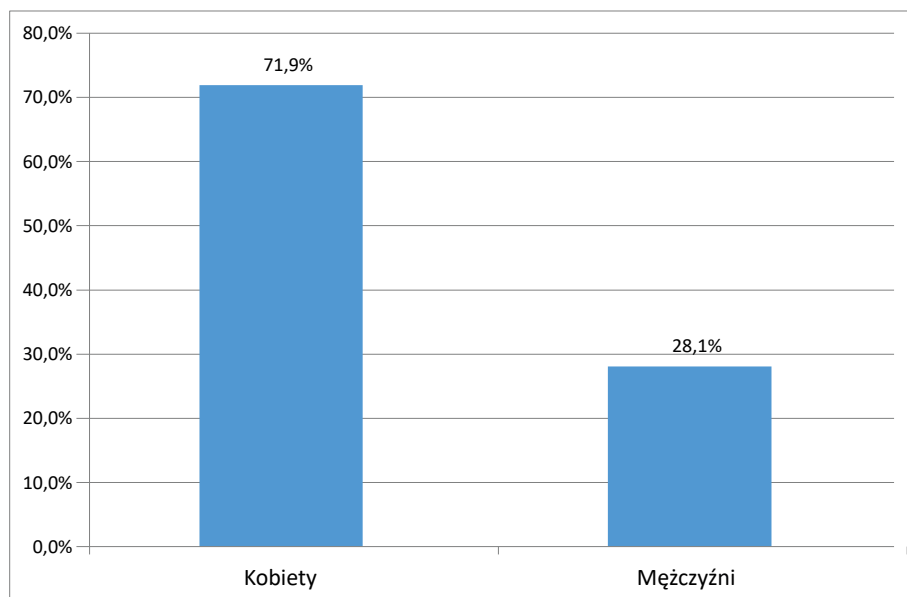
4.1. CHARAKTERYSTYKA SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNA BADANEJ ZBIOROWOŚCI STUDENTÓW

W okresie przerwy wakacyjnej drogą mailową rozesłano zaproszenie do udziału w badaniu o nazwie „Uczestniczenie w zajęciach dydaktycznych w okresie pandemii”, na które odpowiedziało 1027 studentów Uniwersytetu Wrocławskiego. Jednak ze względu na uchybienia metodologiczne związane z brakami odpowiedzi, szczególnie dotyczącymi części zasadniczej ankiety, z dalszych analiz wykluczono ostatecznie 147 ankiet. Oznacza to, że dalszy opis i analizy dotyczą zbiorowości liczącej 880 osób.

Spśród analizowanych 880 ankiet zdecydowaną większość stanowiły te, które wypełniły studentki studiujące na wrocławskiej uczelni,

przekraczając 70% wszystkich przesłanych arkuszy. Niepełna co trzecia ankieta została uzupełniona przez studentów⁵⁵ (wykres 5).

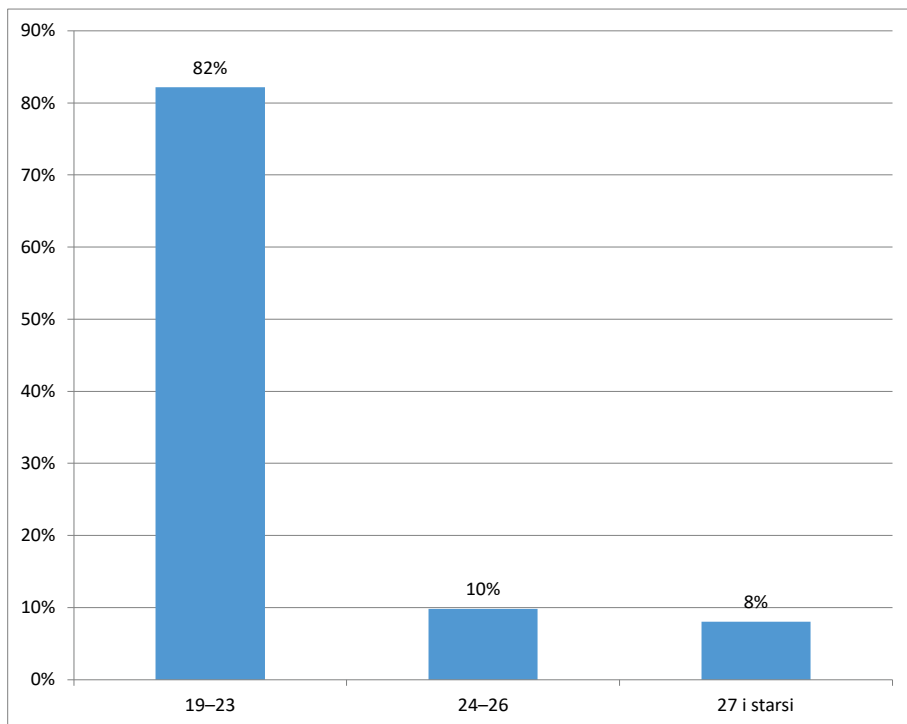
Wykres 5. Badani studenci Uniwersytetu Wrocławskiego – rozkład ze względu na płeć



Większy udział studentek niż studentów nie powinien zaskakiwać w świetle informacji o strukturze płci studentów Uniwersytetu Wrocławskiego. Większość stanowią oczywiście panie, lecz dysproporcja w samych badaniach jest większa niż w zbiorowości generalnej.

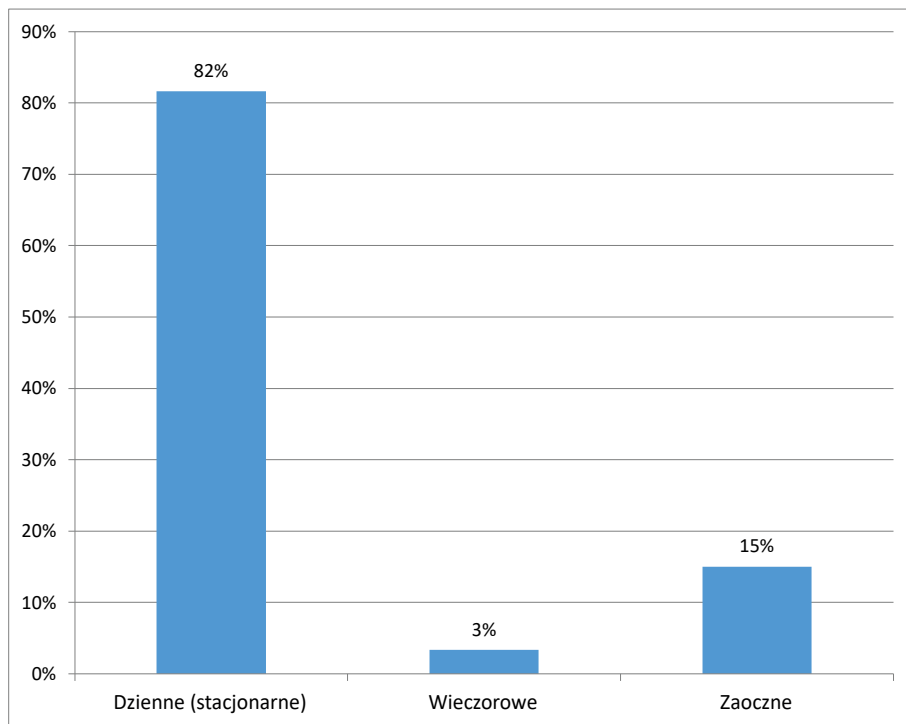
Przeciętna liczba lat badanego studenta wyniosła 22, przy odchyleniu standardowym 2,3. Najmłodsi studenci w chwili badania liczyli 19 lat, zaś najstarszy z nich 46 lat. Co wydaje się dość oczywiste, zdecydowana większość studentów biorących udział w badaniach to osoby w wieku od 19 do 23 lat. Tylko niespełna 8% badanych to osoby starsze niż 27 lat (wykres 6).

⁵⁵ W kwestii wyjaśnienia – w metryczce ankiety pojawiła się dodatkowo trzecia opcja: „inna/inne”, ale nie została wskazana przez żadną osobę.

Wykres 6. Badani studenci – rozkład ze względu na wiek

Zmiana trybu prowadzenia zajęć dotknęła wszystkich studentów, choć zasadniczo największą grupą byli studenci stacjonarnie. Stąd też to oni dominują wśród respondentów biorących udział w projekcie. Było ich ponad 80% wszystkich odpowiadających na ankietę, przy odpowiednio 15% studiujących w trybie niestacjonarnym (zaocznie) oraz 3% studiujących w trybie wieczorowym. Co warto podkreślić, na tle innych kategorii to studenci zaocznicy częściej podejmowali się wypełnienia narzędzia niż inni studenci, co mogłoby wskazywać, że to w jakiejś części im bardziej doskwierała sytuacja edukacji zdalnej niż innym kategoriom studentów. Stosowne dane zawiera wykres 7.

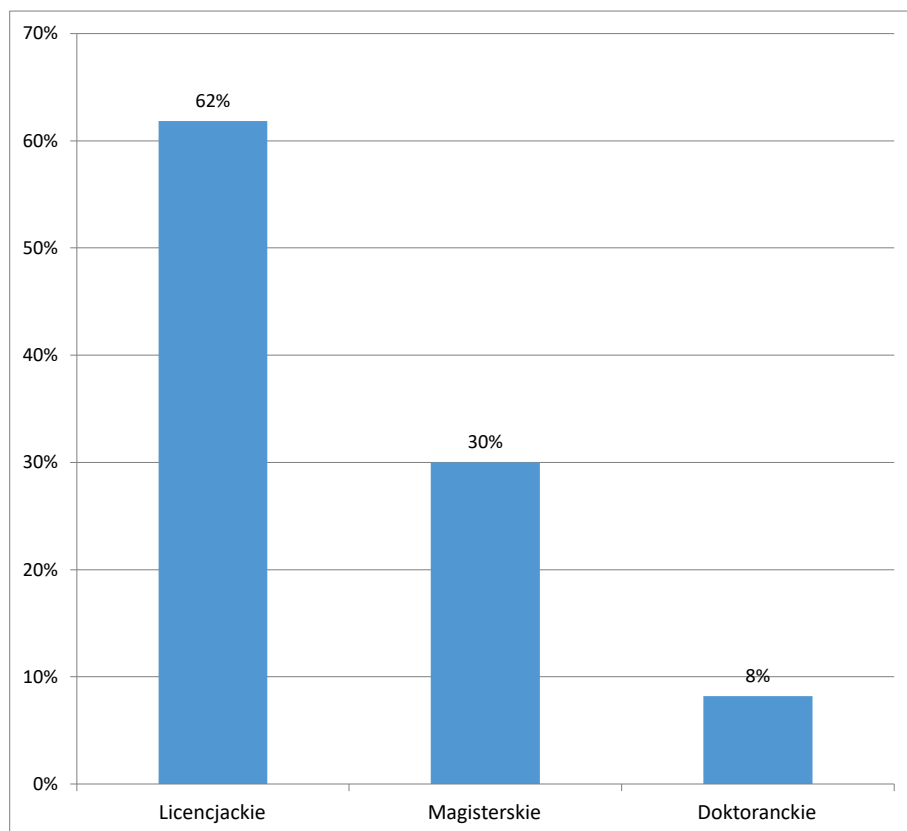
Zwracając uwagę na poziom studiów studentów ankietowanych w projekcie nad edukacją, w czasie pandemii większość stanowili studenci studiów licencjackich. Wśród wszystkich stanowili oni 62% pytanych. Studenci studiów magisterskich – zarówno jednolitych, jak

Wykres 7. Badani studenci – rozkład ze względu na tryb

i drugiego stopnia – stanowili razem kategorię 30%, zaś doktoranci 8% (wykres 8).

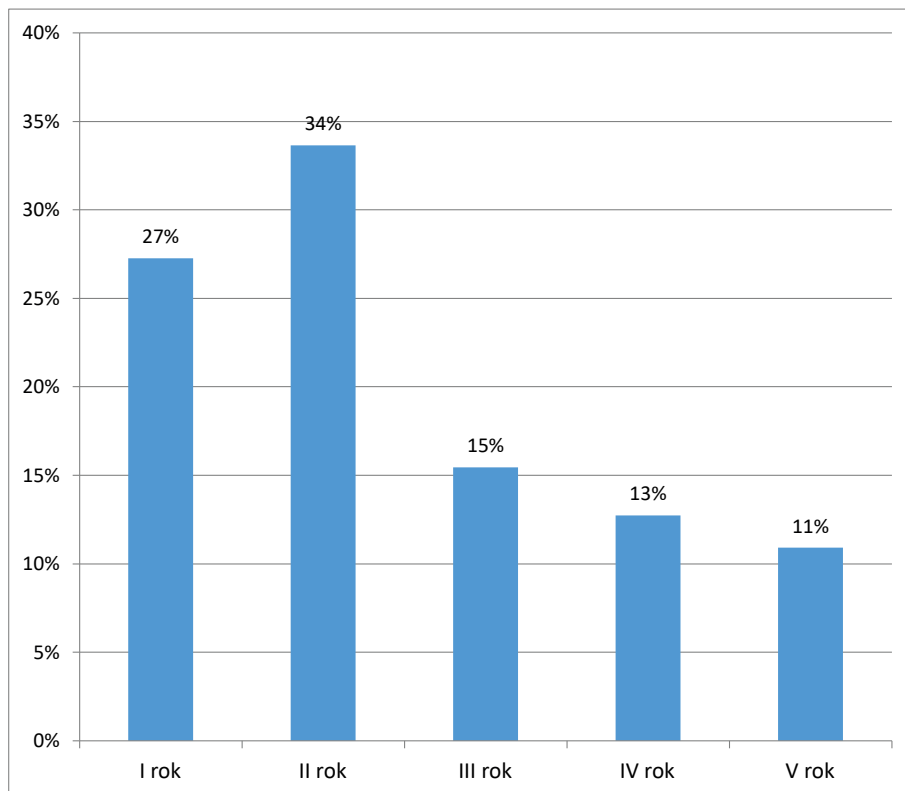
Z perspektywy potencjalnych skutków nauki zdalnej wydaje się, że największe koszty pozaedukacyjne ponieśli studenci studiów pierwszego stopnia, którzy gorzej niż ich bardziej doświadczeni koledzy i koleżanki potrafili samodzielnie rozwiązywać problemy z dostępnością do materiałów do zajęć czy radzić sobie ze stresem w sytuacji zajęć on-line (wykres 9).

Z danych przedstawionych wyżej wynika, że większość badanych to studenci studiów licencjackich. W tym kontekście nie powinno dziwić, że dominują w badaniach osoby z roku pierwszego i drugiego studiów, stanowiąc łącznie 61% wszystkich ankietowanych. To, co ciekawe, to przewaga w tej grupie studentów drugiego roku, a więc z chwili badań osób, które blisko 75% swoich doświadczeń edukacyjnych na studiach

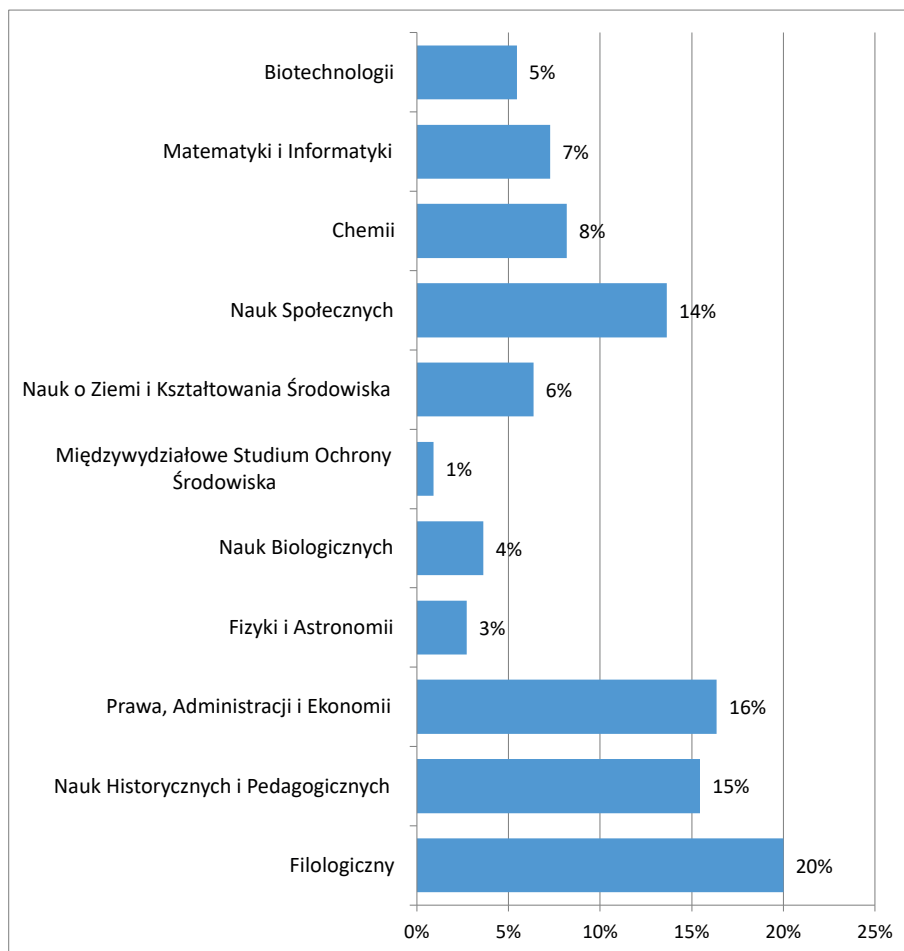
Wykres 8. Badani studenci – rozkład ze względu na tryb studiów

wyższych doświadczały z perspektywy pandemii i wynikających z nich ograniczeń.

Ostatnią kwestią, która stanowi element opisu badanej zbiorowości, jest przypisanie do wydziału. Tu struktura badanej próby w dużym stopniu odzwierciedla strukturę na uczelni. Stąd też większość badanych pochodziła z wydziałów największych: Filologicznego, Prawa, Administracji i Ekonomii, Nauk Historycznych i Pedagogicznych czy Nauk Społecznych (wykres 10).

Wykres 9. Badani studenci – rozkład ze względu na rok studiów

Wykres 10. Badani studenci – rozkład według wydziałów na których studiowano



ROZDZIAŁ 5

DYDAKTYKA W CZASIE PANDEMII

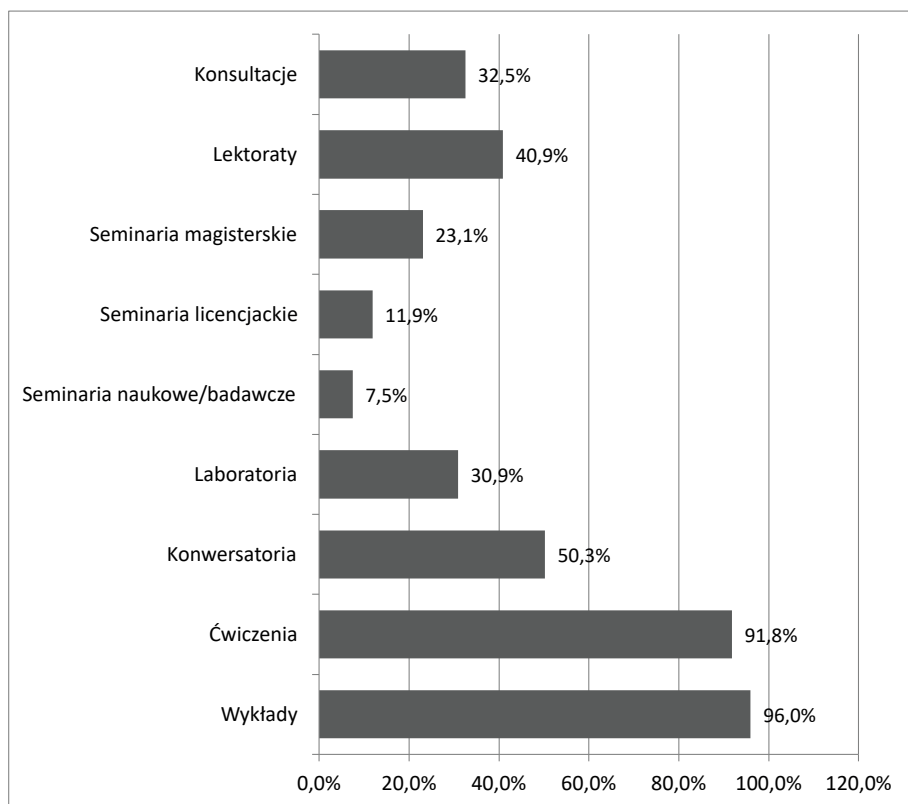
5.1. ORGANIZACJA ZAJĘĆ W SEMESTRZE ZIMOWYM W ROKU AKADEMICKIM 2020/2021

Zajęcia w semestrze zimowym w roku akademickim 2020/2021 rozpoczęły się w dość nietypowy sposób. Zgodnie z zarządzeniem nowych władz rektorskich zajęcia miały być prowadzone w trzech trybach jednocześnie. Wykłady oraz wybrane zajęcia ćwiczeniowe lub seminaryjne odbywać się miały w trybie zdalnym, większość ćwiczeń, seminariów i lektoratów w trybie hybrydowym, zaś laboratoria i wybrane zajęcia, inne niż wykłady (np. zajęcia z wychowania fizycznego), w trybie stacjonarnym. W takim stanie zajęcia miały być realizowane przez semestr zimowy. Jednak już w połowie października w wyniku wprowadzenia ponownych obostrzeń dokonano zmian w planach.

Strukturę zajęć, w których uczestniczyli studenci w tamtym okresie, prezentuje wykres 11. Prawie wszyscy studenci uczestniczyli w wykładach oraz w ćwiczeniach. Połowa z pytaných uczestniczyła w konsultacjach, a nieco mniej w lektoratach. Co istotne z perspektywy organizacji zajęć, blisko co trzeci student uczestniczył w tym czasie w laboratoriach.

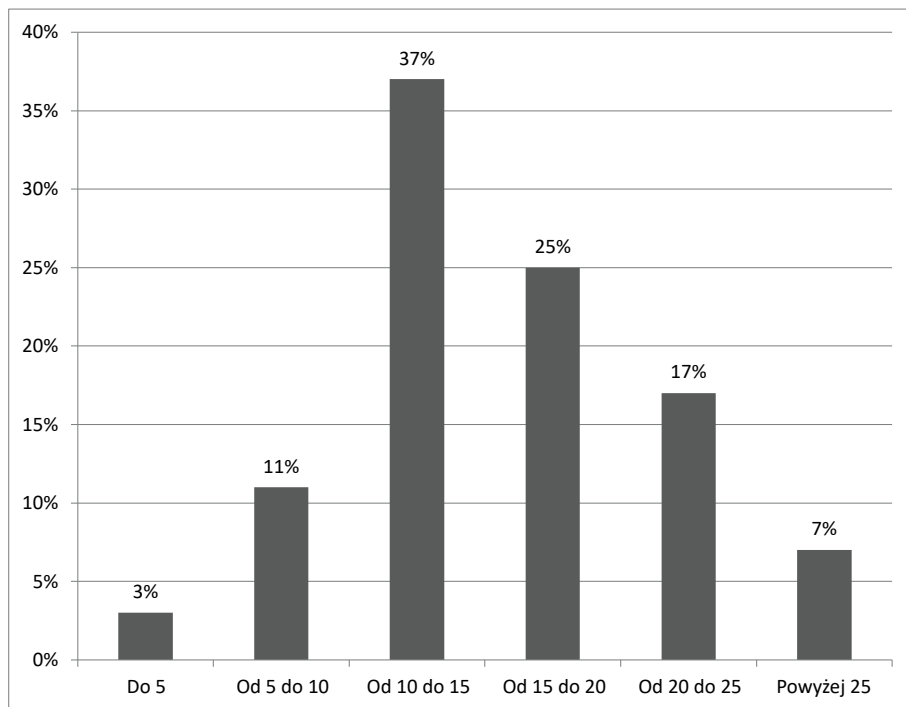
Przeciętnie studenci spędzali w ciągu tygodnia blisko 16 godzin na zajęciach, co daje osiem różnego rodzaju spotkań. Dane te pokazują ilościowy wymiar obciążeń dydaktycznych, istotny w przypadku zmiany zajęć na całkowicie zdalny. Ten bowiem pokazuje dodatkowo, ile czasu studenci musieli spędzać przed monitorami komputerów. Oczywiście ta liczba nie obejmuje zarówno przygotowań do zajęć, jak i innych rzeczy wymagających użycia komputera (wykres 12).

Wykres 11. Rodzaje zajęć, w których uczestniczyli studenci w semestrze zimowym 2020/2021



Po wprowadzeniu nowego zarządzenia w połowie października 2020 roku większość realizowanych zajęć odbywała się w sposób całkowicie zdalny. Nawet ten sposób prowadzenia spotkań dotyczył laboratoriów. To, co zaskakuje, to uczestniczenie w dalszym ciągu w zajęciach stacjonarnych w przypadku wykładów i ćwiczeń. Dane prezentujące problem zawiera wykres 13.

Dominujące w semestrze zimowym w roku akademickim 2020/2021 zajęcia zdalne odbywały się na zasadzie zajęć prowadzonych „na żywo”, w sposób synchroniczny. Rytm takich spotkań wyznaczał plan zajęć. Mieszany lub asynchroniczny sposób dotyczył nieco ponad 20% spotkań ze studentami (wykres 14).

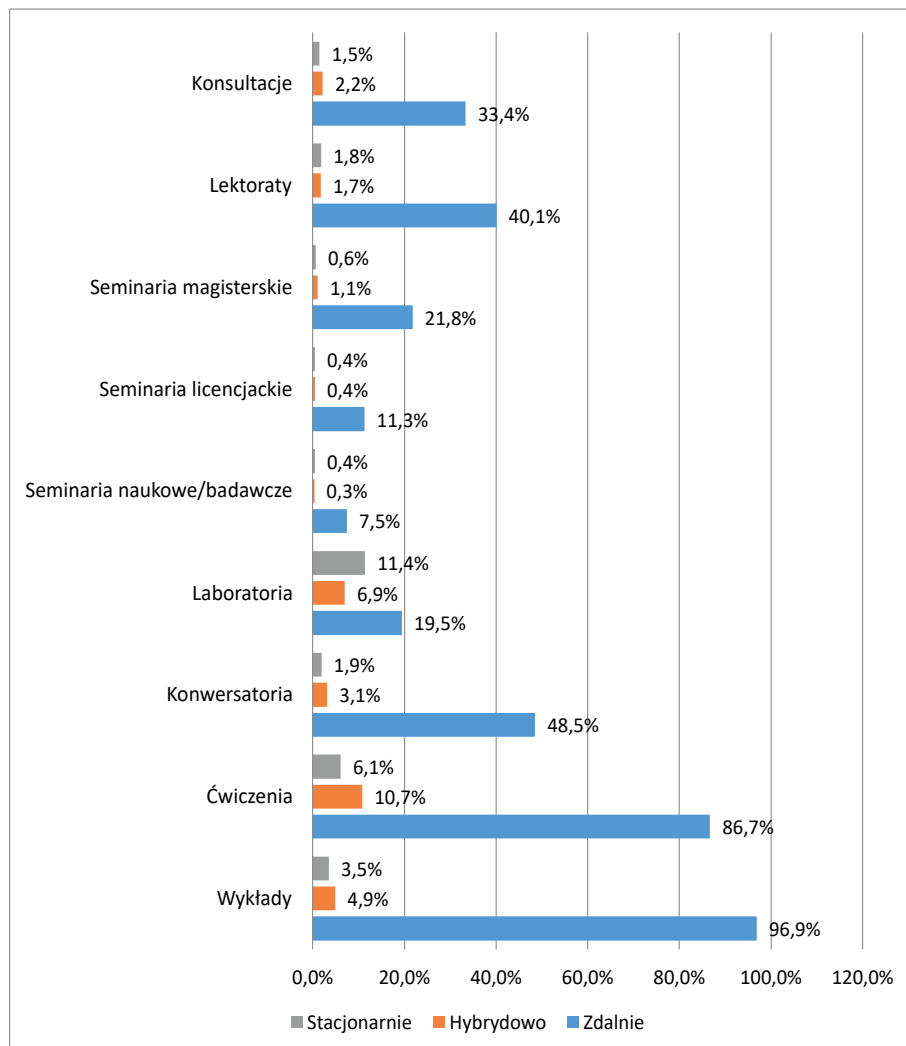
Wykres 12. Tygodniowy wymiar czasu poświęconego na zajęcia

Dane zawarte powyżej pokazują, jak prowadzone były spotkania. Dodatkowo ich struktura oznacza również wspólne dla nich trudności i problemy, związane np. z problemami obciążenia sieci internetowej czy serwerów firm obsługujących aplikacje komunikacyjne.

Zdecydowana większość zajęć i spotkań zdalnych odbywała się za pośrednictwem aplikacji Teams, narzędzia do komunikacji grupowej. Aplikacja ta była również wykorzystywana do kontaktów z koleżankami i kolegami z roku. Równie często używano poczty uniwersyteckiej do kontaktu z prowadzącymi zajęcia, rzadziej zaś korzystano z poczty prywatnej (wykres 15).

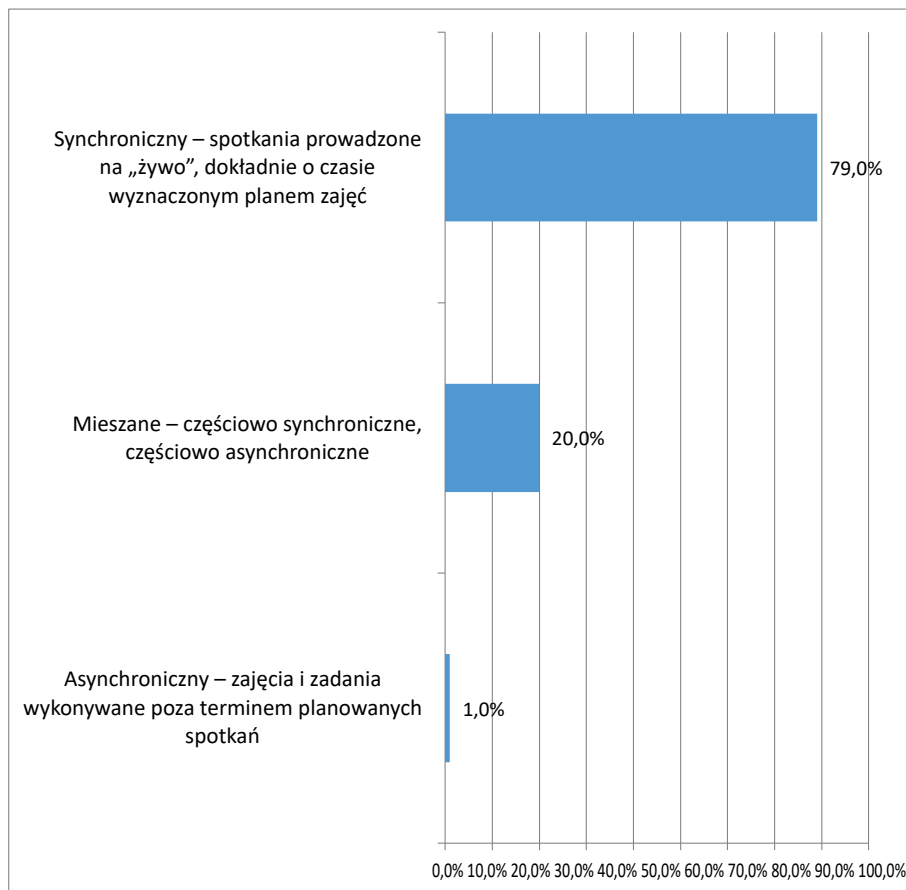
Podtrzymywanie więzi i budowanie relacji między sobą studenci poza Teamsem powierzyli portalom społecznościowym, w tym Facebookowi. Zaś w interakcjach z nauczycielami z tego medium korzystano w sposób wyjątkowo rzadki, wręcz marginalny. To pokazuje, jakie zna-

Wykres 13. Sposoby prowadzenia zajęć, w których uczestniczyli studenci



czenie mają portale w utrzymywaniu relacji i jak dodatkowo umożliwiają segregowanie członków poszczególnych sieci społecznych.

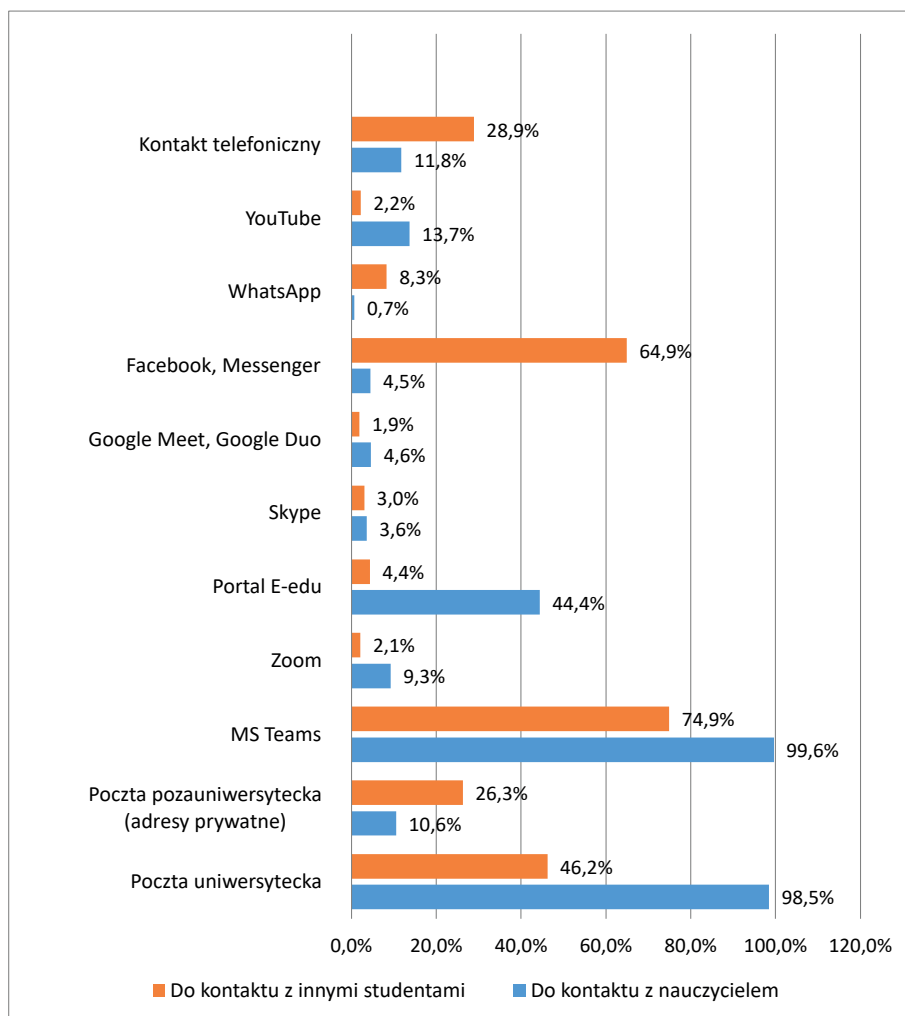
Zajęcia, również prowadzone online, powinny odbywać się w określonym rytmie. I zdecydowana część studentów wskazała, że spotkania miały miejsce co tydzień. Niemniej blisko 15% z badanych miała pro-

Wykres 14. Sposoby pracy ze studentami w trybie zajęć zdalnych

blem z udzieleniem odpowiedzi na to pytanie, co mogłoby wskazywać na bardziej zróżnicowane terminy spotkań (wykres 16).

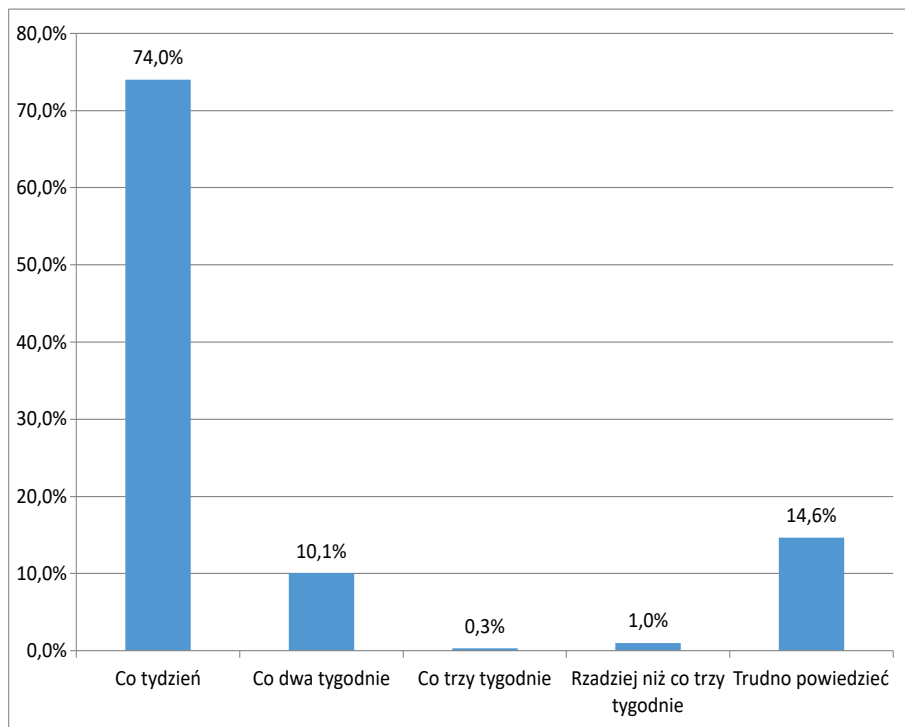
Innym problemem był sposób realizacji treści programowych. Zdecydowana większość z prowadzących zajęcia spotykała się na Teamsie i poprzez tę aplikację przekazywała materiały, zadawała pytania, prowadziła dyskusje. Korzystano również z innych form: wysyłało materiały na adresy mailowe oraz przygotowywano filmy i materiały video, które umieszczano na odpowiednich portalach. Stosowne informacje prezentuje wykres 17.

Wykres 15. Narzędzia wykorzystywane w kontaktach z nauczycielami (do zajęć) i z innymi studentami



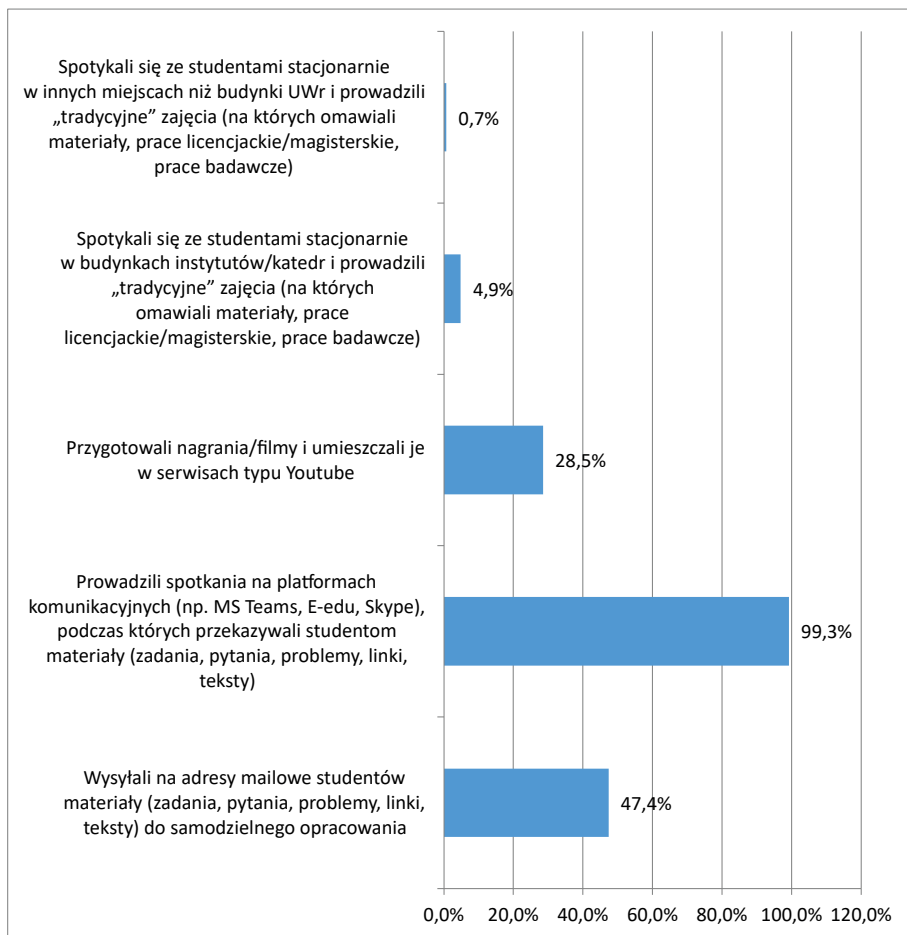
Regularność spotkań wymagała również określonego sposobu omawiania materiału. Dane dotyczące częstotliwości poddawania dyskusji problemów lub rozwiązywaniu zadań prezentuje wykres 18.

Zdecydowana większość badanych stwierdziła, że materiał był omawiany w regularnych tygodniowych lub dwutygodniowych cyklach.

Wykres 16. Częstotliwość spotkań z nauczycielami na zajęciach

Tylko niecałe 2% stwierdziło, że nie omawiano wcale zadanych materiałów i zadań. Oczywiście sam fakt takiej częstotliwości analizy treści przedmiotu nic nie mówi o jego jakości, natomiast jest ważnym wskaźnikiem rzetelności w podejściu do zadań nauczyciela.

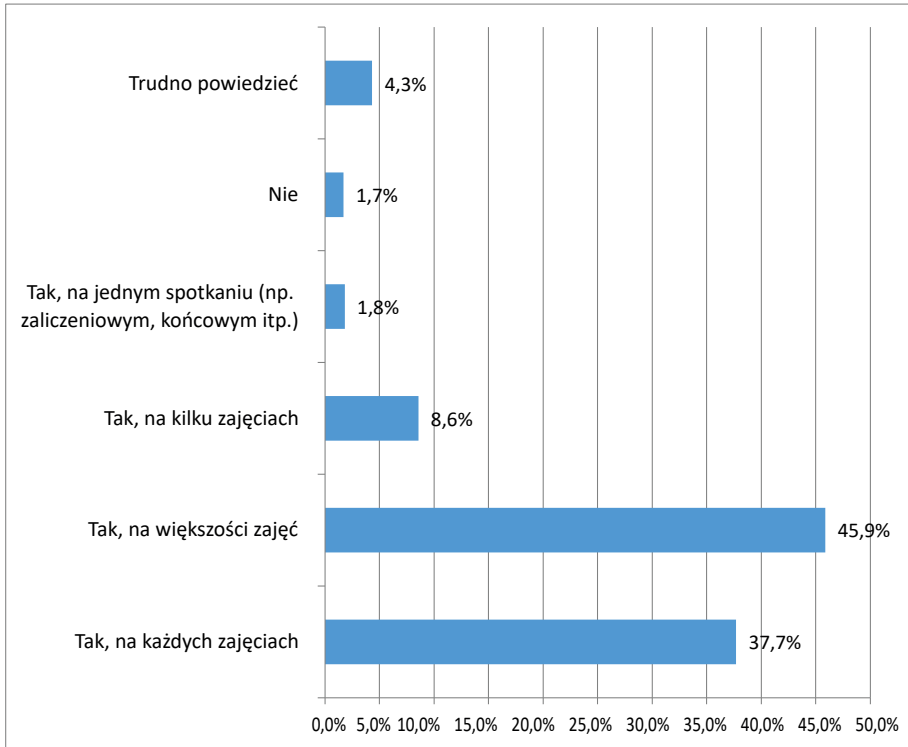
Wskazana wcześniej praca zdalna w trybie zajęć synchronicznych oznaczała również, że studenci pracowali w trakcie tych spotkań, omawiając w czasie dyskusji zadane problemy lub zadania. Dodatkowo co trzeci wskazał, że musiał przygotować samodzielne opracowanie zagadnień, a co czwarty odpowiadał indywidualnie na pytania prowadzącego. Blisko 10% pytanych zaznaczyła, że materiał zadawany na zajęcia był również omawiany w czasie konsultacji z prowadzącym. Szczegółowe informacje o sposobach pracy na zajęciach ze studentami prezentuje wykres 19.

Wykres 17. Sposoby prowadzenia zajęć ze studentami

Ostatnią kwestią związaną z organizacją zajęć ze studentami były sposoby weryfikacji przygotowania z przedmiotów. Nie wprowadzono rozróżnienia między zaliczeniem ćwiczeń, konwersatoriów, seminariów czy wykładów. Istotniejsza od tego wydawała się kwestia zastosowanych rozwiązań technicznych.

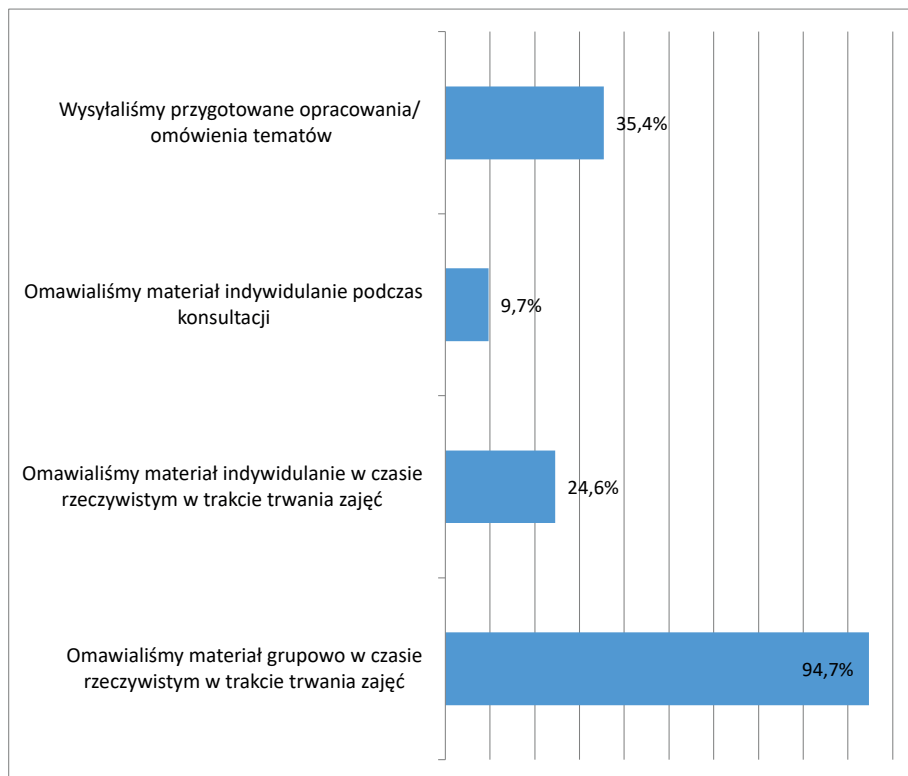
Zdecydowana większość studentów, aby uzyskać zaliczenie, musiała samodzielnie przygotować eseje, projekty lub omówienia zadawanych zagadnień. Standardową formułą weryfikacji wiedzy były pytania zada-

Wykres 18. Czy na zajęciach był omawiany zadany przez prowadzącego materiał?



wane w trakcie spotkań, a także testy, co może w pewien sposób zaskakiwać. Studenci musieli również przygotowywać projekty w zespołach (co wyjaśnia w pewien sposób częstość korzystania z aplikacji Teams przez studentów w kontaktach między nimi samymi). Niewielkie uznanie wśród prowadzących zajęcia zdobyły dzienniczki zajęć (wykres 20).

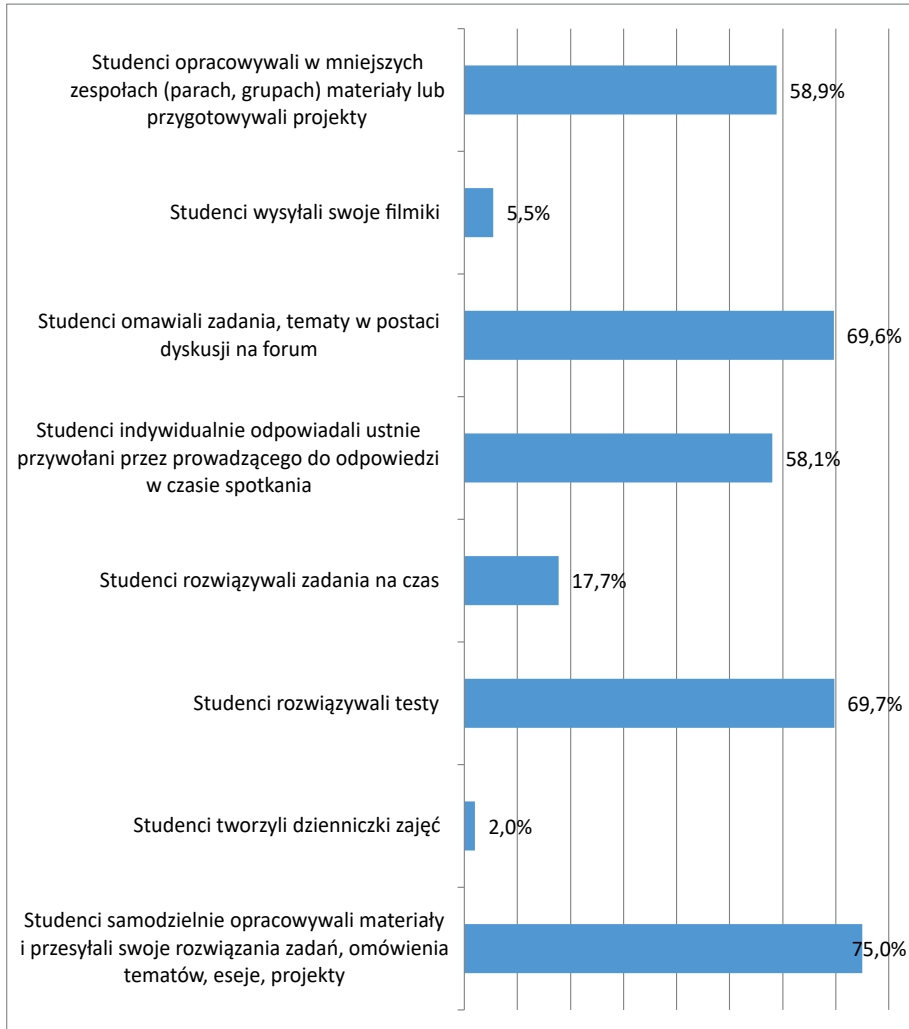
Zebrany i zaprezentowany w tym rozdziale materiał wskazuje, że proces kształcenia od strony formalnej i merytorycznej nie różnił się w znaczący sposób od zajęć stacjonarnych. To stwierdzenie należy oczywiście przyjąć z zastrzeżeniem, że jego ocena nie dotyczy jakichkolwiek mierzalnych i obiektywnych wskaźników tego procesu, a jedynie deklaracje dotyczące poszczególnych jego elementów. Mimo to należy uznać, że ten subiektywny, odzwierciedlający stan świadomości społecznej

Wykres 19. Sposoby pracy na zajęciach

wskaźnik mówi często więcej niż obiektywne miary. Widać nie tyle to, „jak było w rzeczywistości”, ale to, jaki obraz tej „rzeczywistości” został zarejestrowany i zapamiętany.

5.2. PROBLEMY I TRUDNOŚCI W UCZESTNICZENIU W EDUKACJI ZDALNEJ PRZEZ STUDENTÓW

Edukacja zdalna niesie ze sobą wiele problemów i trudności. Część z nich wynika ze stosunkowo krótkiego czasu na przygotowania do takiej formuły zajęć, inne z ograniczeń technicznych i infrastrukturalnych, a jeszcze inne z barier o charakterze osobowościowym. To, co jest jednak w tej kwestii istotne, to sposoby, jak studenci sobie poradzili

Wykres 20. Sposoby weryfikacji przygotowania na zajęcia

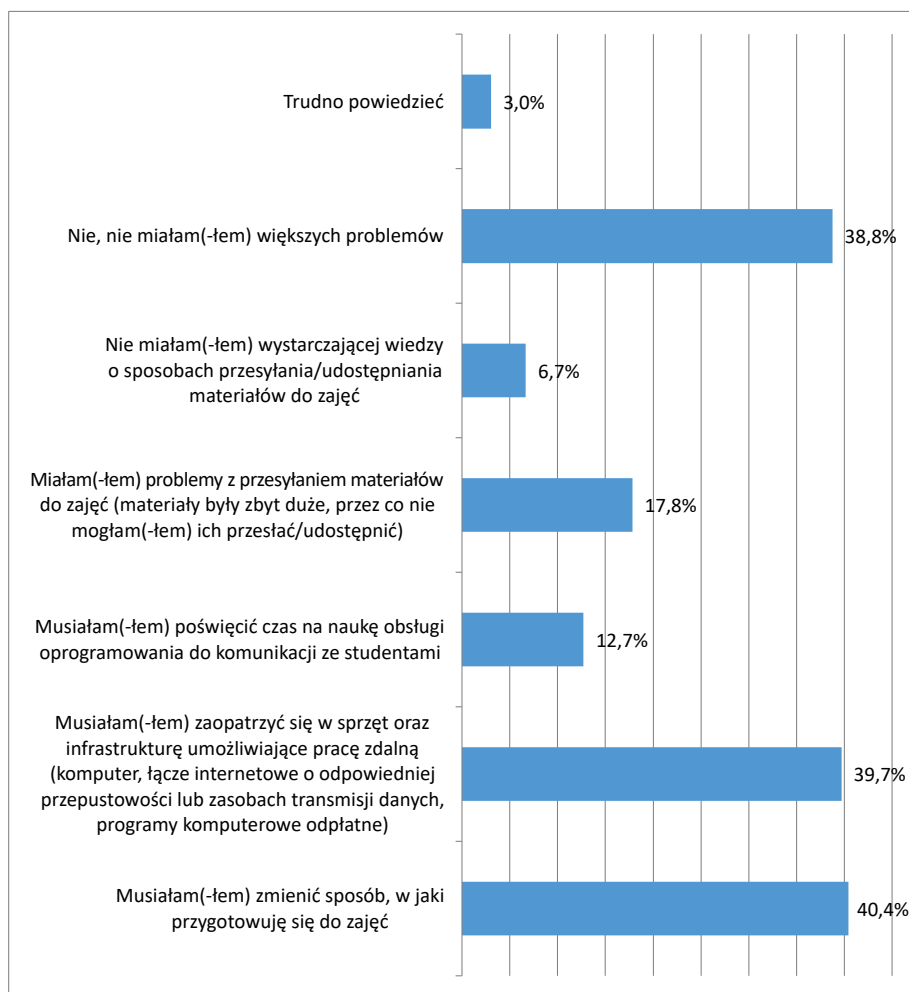
z nimi i w jakim stopniu przy ich rozwiązywaniu mogli liczyć na wsparcie uczelni.

Blisko 40% pytaných studentów wskazała, że nie miała żadnych problemów z przejściem z nauczania stacjonarnego na nauczanie zdalne. Natomiast do najpowszechniej zgłaszanych problemów należały ko-

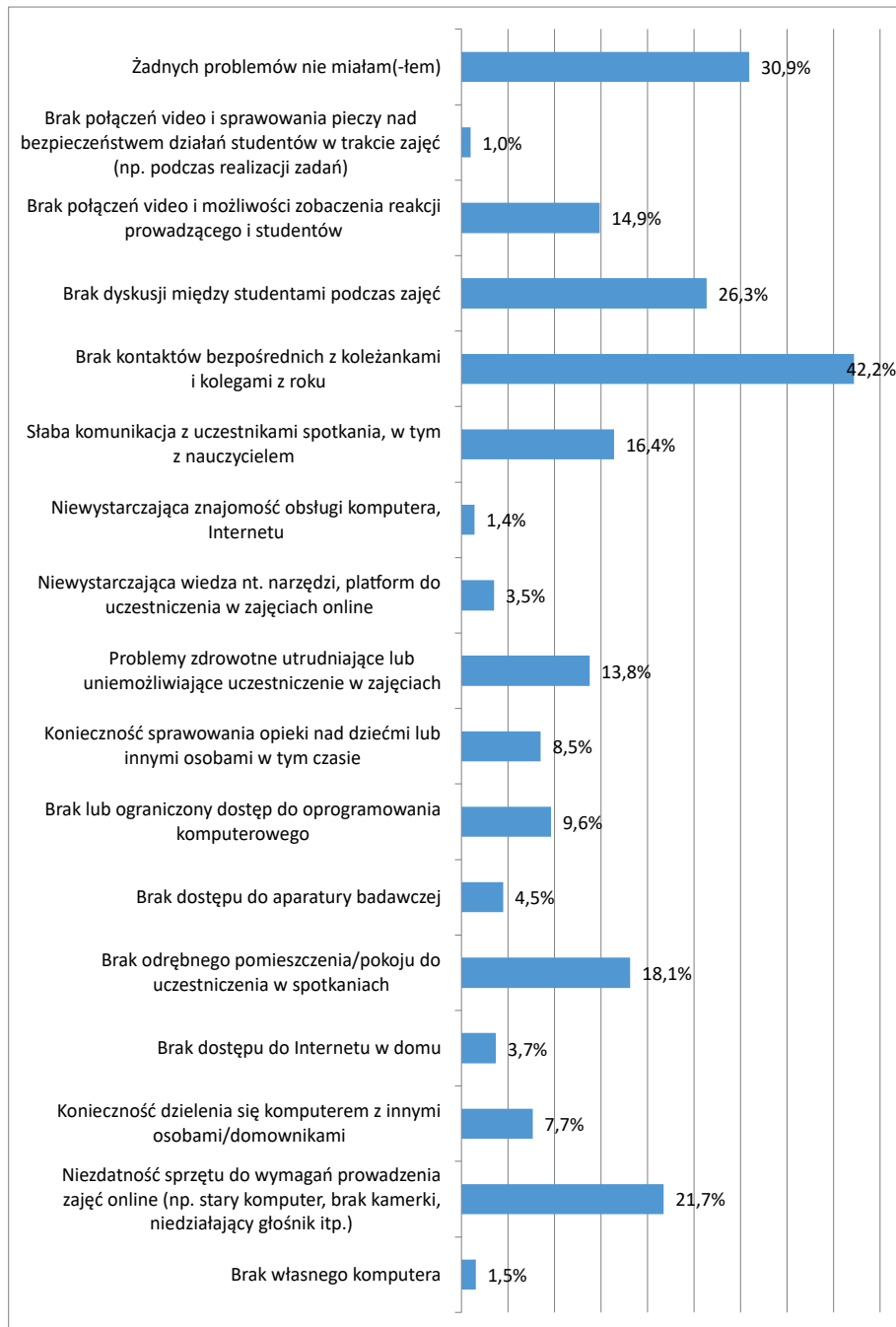
nieczność zmiany sposobu przygotowywania się do zajęć oraz zakupu sprzętu komputerowego i innych elementów infrastruktury niezbędnych do uczestniczenia w zajęciach. Pozostałe trudności wskazane przez badanych studentów prezentuje wykres 21.

Innym problemem były kłopoty, które utrudniały lub uniemożliwiały regularne uczestniczenie w zajęciach. I tutaj do najpowszech-

Wykres 21. Na jakie problemy studenci natrafili w czasie studiowania zdalnego

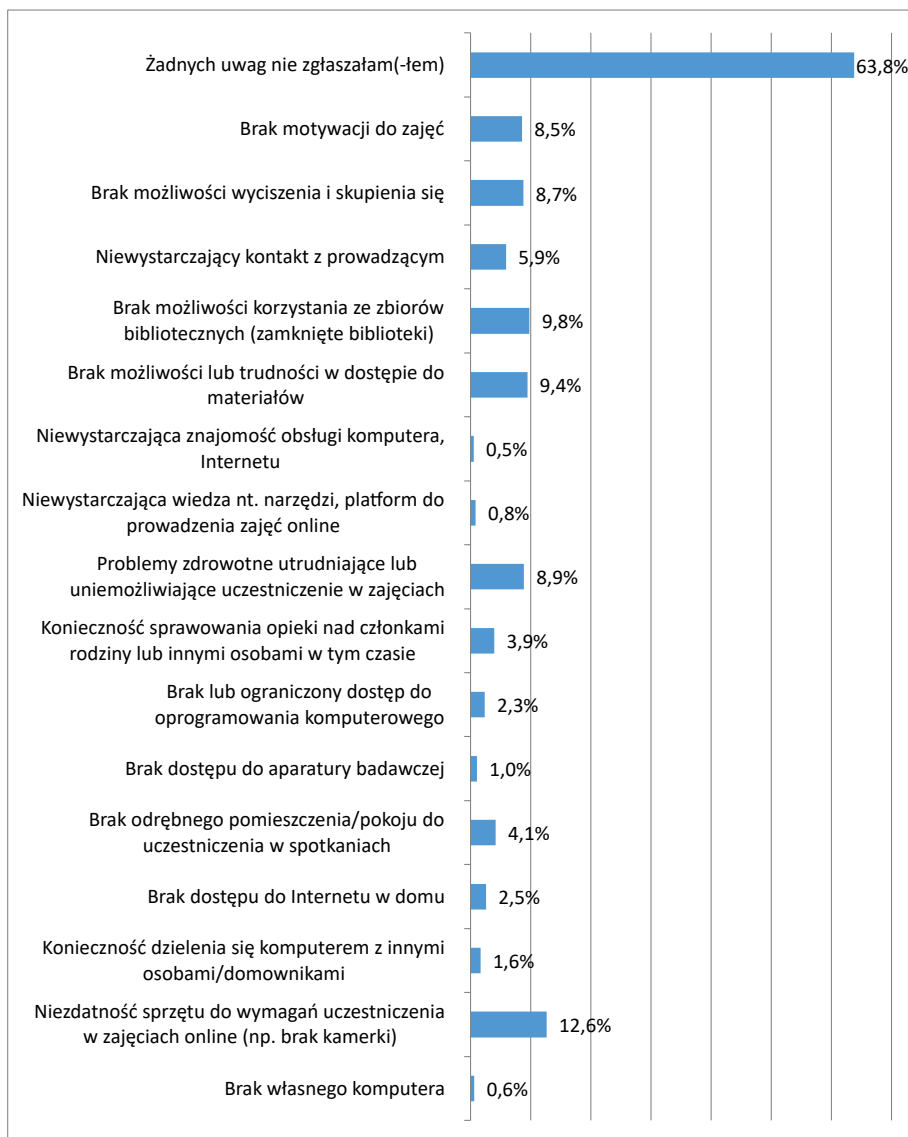


Wykres 22. Przyczyny trudności w regularnym uczestniczeniu w zajęciach



niejszych należą brak bezpośrednich kontaktów z osobami, z którymi studiuje, oraz brak możliwości uczestniczenia w dyskusji „na żywo”. Najpowszechniejszymi trudnościami są więc kwestie społeczne, brak możliwości bezpośredniego kształtowania relacji międzyludzkich.

Wykres 23. Problemy zgłaszane prowadzącym zajęcia przez studentów

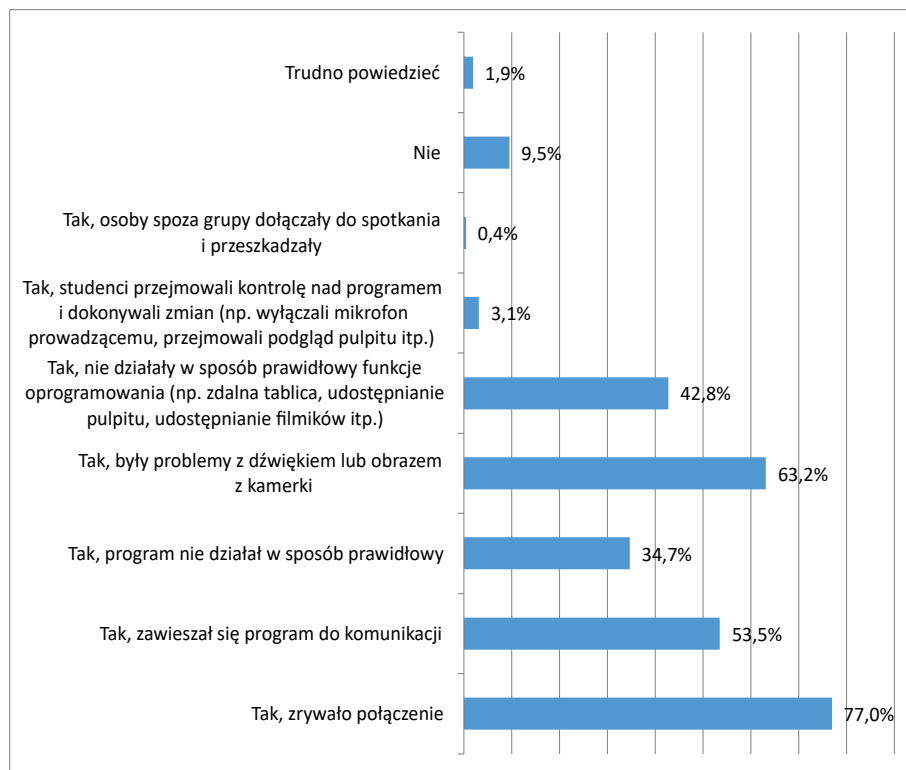


Dopiero na dalszych pozycjach wskazano kwestie techniczne (związane z komputerem czy oprogramowaniem) oraz infrastrukturalne (związane z brakiem pomieszczenia do nauki). Szczegóły dotyczące problemów z regularnym uczestniczeniem w zajęciach prezentuje wykres 22.

Wśród problemów zgłaszanych prowadzącym zajęcia, nauczycielom akademickim i promotorom do najczęściej zgłaszanych należały kwestie techniczne: brak komputera lub utrudniony dostęp do materiałów. Co jednak ważniejsze, ponad 63% badanych studentów Uniwersytetu Wrocławskiego nie zgłaszało żadnych uwag prowadzącym (wykres 23).

Brak trudności lub niezgłaszanie ich prowadzącym nie oznaczało wcale, że nic, co mogło niekorzystnie wpływać na przyswajanie materiału na spotkaniach online, nie miało miejsca (wykres 24).

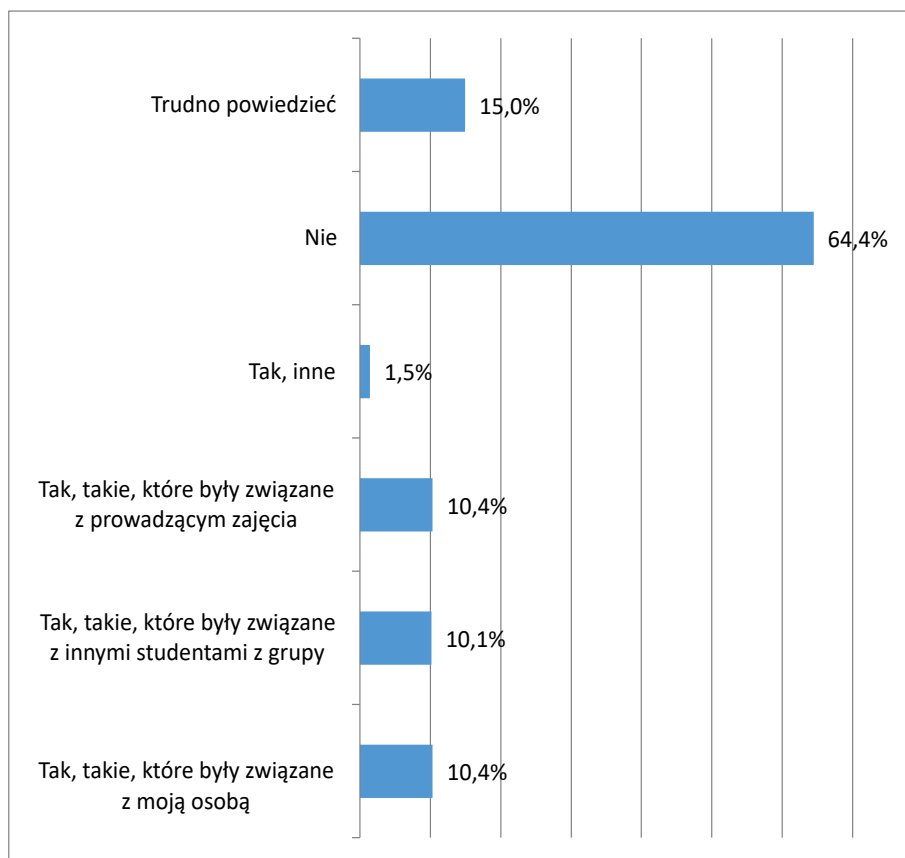
Wykres 24. Wydarzenia, które zakłócały przebieg spotkań zdalnych



Powszechnie występującym problemem było przeciążenie sieci skutkujące utratą połączenia. Równie często pojawiały się kłopoty z transmisją spotkań, gdzie zasadniczo dochodziło do obniżenia jakości dźwięku i obrazu lub zawieszania się oprogramowania do pracy zdalnej. I w zasadzie poza technicznymi uciążliwościami nie pojawiały się w znaczącym stopniu inne, szczególnie związane z niewłaściwym zachowaniem się studentów lub uczestników spotkań.

Ostatnią kwestią odnoszącą się do problemów w czasie zajęć zdalnych były sprawy, które mogłyby naruszać czyjeś uczucia osobiste lub sferę bezpieczeństwa osobistego (wykres 25).

Wykres 25. Czy miały miejsce zdarzenia, które dotyczyły studentów osobiście?



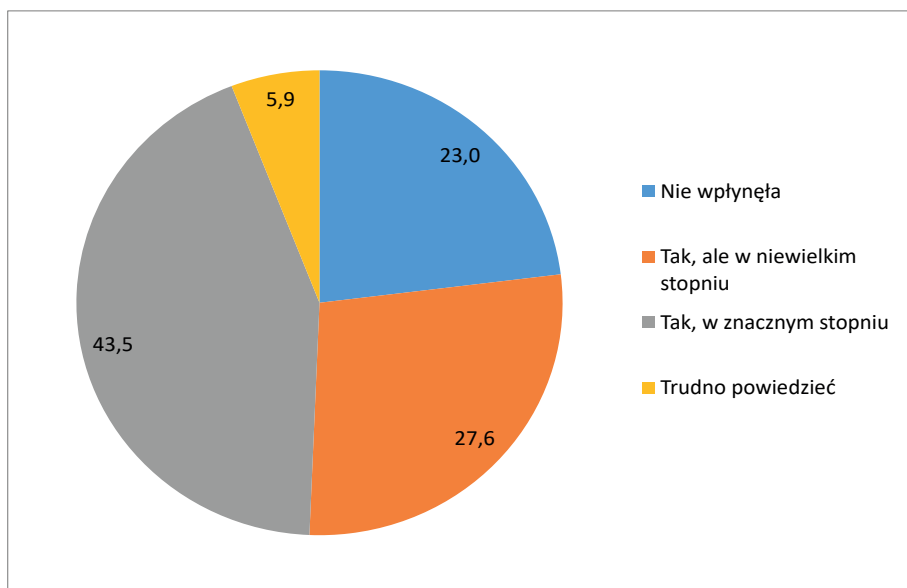
Obraz wyłaniający się z danych opisujących ten problem nie przedstawiał się już tak optymistycznie, jak wcześniejsze kwestie. Co dziesiąty student doświadczał sytuacji, które dotyczyły go bezpośrednio, a więc gdy sam był w pewien sposób przedmiotem czyichś uwag lub zachowań. Również taki odsetek osób dostrzegał takie sytuacje w stosunku do prowadzącego zajęcia lub innych studentów. Oczywiście trudno jest wskazać, w jakim stopniu za takimi przypadkami stoi sam fakt, że nauka odbywała się zdalnie, niemniej ta formuła zajęć mocno ogranicza możliwości interwencji w takich momentach.

ROZDZIAŁ 6

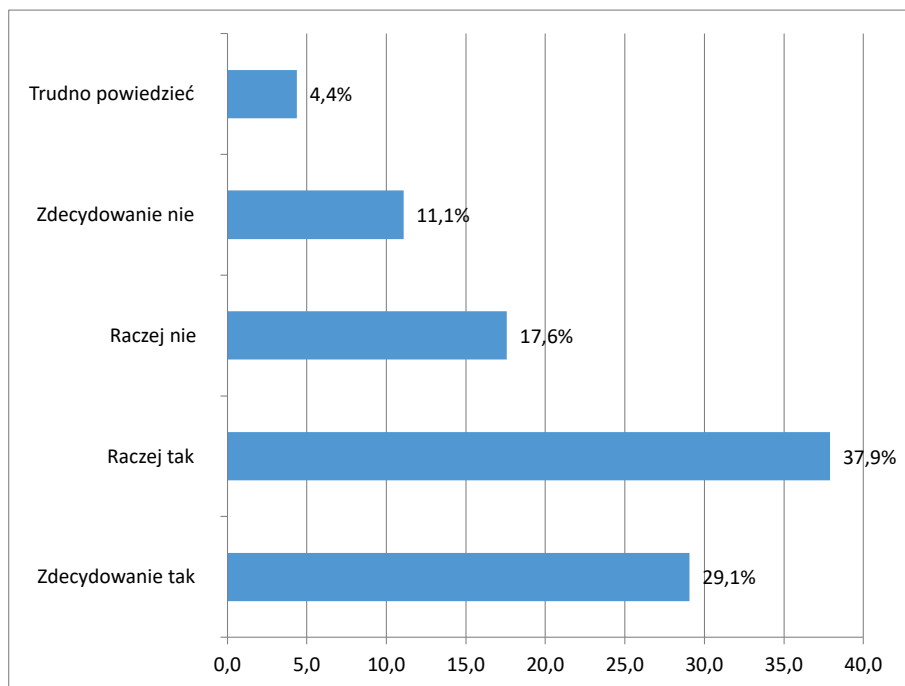
OCENA EDUKACJI ZDALNEJ PRZEZ STUDENTÓW

Niniejszy rozdział jest formą zakończenia przedstawionych przez nas analiz. Podsumowując dotychczasowe ustalenia, można wskazać, że obraz wyłaniający się z danych zebranych w projekcie dotyczącym edukacji zdalnej jest raczej pozytywny. W zasadzie uniknięto wielu problemów, które mogły się pojawić w trakcie przygotowania do zajęć, jak również w trakcie ich realizacji. Mimo to w ogólnym spostrzeżeniu o znaczeniu edukacji zdalnej dla procesu kształcenia studenci wskazali, że miało to istotne znaczenie.

Wykres 26. Czy nauka zdalna wpłynęła na przyswojenie materiału na zajęciach?



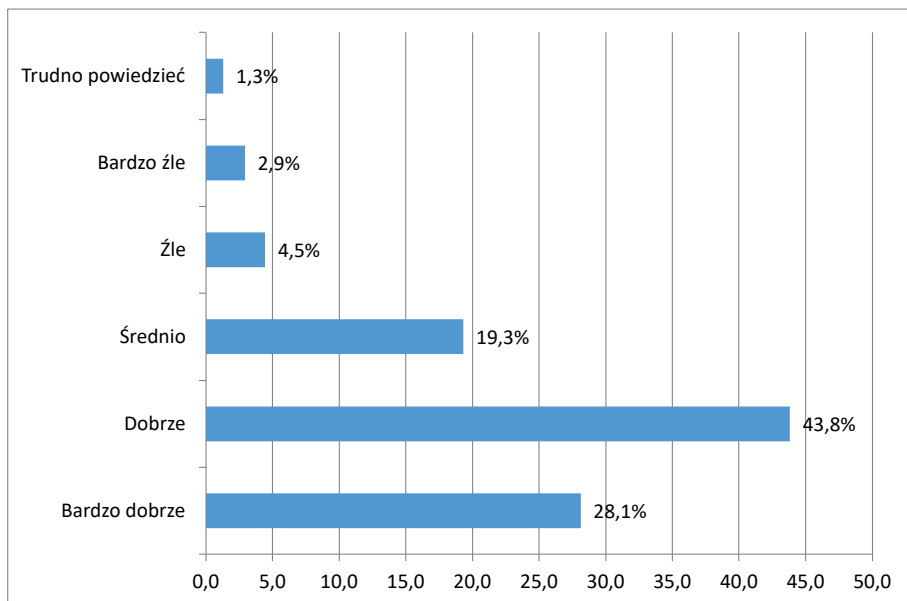
Wykres 27. Czy zdalna forma zajęć umożliwiła zrealizowanie zakładanego programu zajęć?



Z przeprowadzonych przez nas analiz wyraźnie wynika, że edukacja zdalna docelowo nie może zastąpić edukacji „tradycyjnej”, gdyż poza efektami kształcenia, jak zaznaczono na wstępie, nie jest możliwe realizowanie innych, istotnych funkcji studiów wyższych (wykres 26).

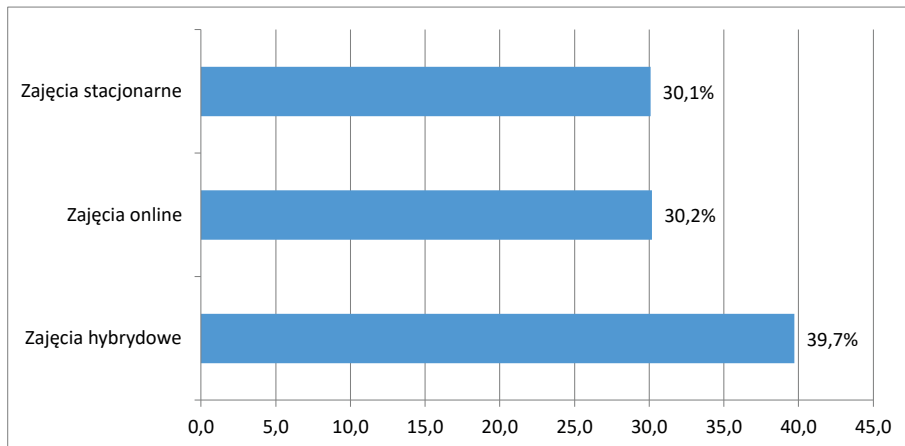
Na potwierdzenie tej hipotezy warto przytoczyć rozkłady odpowiedzi o uzyskane efekty kształcenia (wykres 27).

Ponad 60% pytanym o to, czy zdalna forma zajęć umożliwiła w pełni zrealizowanie materiału przedstawionego w sylabusie, odpowiedziało twierdząco. Jedynie 28% badanych uważa, że tak się nie stało, a powodem tego jest zdalna forma edukacji. Ocenę pozytywną o jakości nauczania zdalnego wyraziło ponad 70% pytanym studentów, przy jedynie 7% nieprzychylnych ocenach. Tak więc wyrażony na początku tego rozdziału rozkład ocen zajęć prowadzonych w trybie „nauczania na odległość” mówi raczej o pozaedukacyjnych aspektach studiów wyższych (wykres 28).

Wykres 28. Jak ogólnie ocenia się jakość edukacji zdalnej?

Choć formuła zajęć online nie jest pozbawiona wad, to mimo wszystko odnajduje swoich sojuszników w blisko co trzecim studencie. Większość jednak z pytanых wybiera formy mieszane zajęć. Wybór ten wydaje się pewnym kompromisem między tym, co wygodne, a tym, co efektywne i uspołeczniające (wykres 29).

Tak więc studia to nie tylko „twarde” wskaźniki efektów kształcenia. To może przede wszystkim przestrzeń formułowania się sieci społecznych, relacji międzyludzkich i wrażliwości osobistej, sytuacyjnej, zawodowej. To także wskazówka i jednocześnie mentalne oraz techniczne przygotowanie do zmian, które nas czekają odnośnie z jednej strony atrakcyjnej dla przyszłych studentów, z drugiej zaś efektywnej formy studiowania dostosowanej do preferencji pokolenia Z, a za chwilę także i pokolenia Alfa. To także przygotowanie do sytuacji nadzwyczajnych, których nigdy nie można wykluczyć, a warto być na nie gotowym w celu zachowania ciągłości kształcenia, przy jednoczesnej dbałości o jej jakość i komfort studiowania. Opinie na temat różnicy między formą edukacji zdalnej i stacjonarnej przedstawia wykres 30.

Wykres 29. Preferowane tryby nauczania przez studentów

Wynika z niego jasno, że edukacja zdalna jako wsparcie jest jak najbardziej pożądana. Przez kilka ostatnich lat od definitywnego zamknięcia pandemii i powrotu do znanego nam sprzed pandemii trybu pracy stacjonarnej w murach uczelni, elementy komunikacji zdalnej są rozwijane i kontynuowane. Dotyczy to kontaktów ze studentami, pracownikami, przekazywania materiałów do zajęć i prac/zadań studentów oraz wielu innych czynności, zwłaszcza tych, które dotyczą samego przekazu materiałów czy informacji, które będzie można w dalszym terminie omówić w wersji stacjonarnej, zdalnej lub hybrydowej. Hybryda komunikacyjna i przemyślane łączenie stacjonarności ze zdalnością sprzyja komfortowi i efektywności pracy nie tylko studentów (zwłaszcza studentów łączących studia z pracą, a takich mamy coraz więcej nie tylko na studiach dziennych, ale i stacjonarnych), ale także kadry.

„Jedyną stałą w życiu jest zmiana”⁵⁶. Traktowanie momentów przełomowych (a za taki można z pewnością uznać okres pandemii) jako przestrzeni mobilizujących do uruchomienia naszej kreatywności i sprawczości w postaci zbudowania nowych zasad i form realizacji zadań dla zachowania ciągłości procesu (w przypadku pandemii i uczelni – procesu edukacji czy funkcjonowania poszczególnych elementów struktury

⁵⁶

„Alternae sunt vices rerum”, Heraklit z Efezu.

Wykres 30. Różnice między edukacją zdalną a „tradycyjną”



uczelni) to droga bardzo absorbująca, ale przynosząca docelowo długofalowe efekty, o czym była mowa w poprzednim akapicie. Akceptacja zmienności, dostrzeganie jej pozytywnych stron, nie zaś koncentracja na negatywnych aspektach i konieczności wyjścia z dotychczasowego „komfortu”, to – jak się okazuje – klucz do rozwoju, ciągłości i jakości dostosowanej do aktualnych potrzeb, możliwości oraz celów.

BIBLIOGRAFIA

- Bida O., Kuczaj O., Czyczuk A., *Wpływ pandemii Covid-19 na edukację*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J – Paedagogia – Psychologia” 2022, nr 1.
- Coombs P.H., *The world crisis in education. The views from the eighties*, Oxford University Press 1985.
- Czech K. i in., *Polska gospodarka w początkowym okresie pandemii Covid-19*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2020.
- Danilewska J., *Edukacyjny doping ery globalizacji – czy potrafimy go zrównoważyć*, [w:] *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, red. J. Danilewska, Kraków 2008.
- Długosz P., *Trauma pandemii Covid-19 w polskim społeczeństwie*, Warszawa 2021.
- Dobrołowicz J., *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013.
- Farnicka M., Kowalski M., *Kryzys a działania edukacyjne (refleksje i postulaty)*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2012, nr 1.
- Gouwens J.A., *Education in crisis. A reference handbook*, Santa Barbara 2009.
- Hall H., *Satysfakcja studenta – pomiar, modele, implikacje*, Rzeszów 2022.
- Hall H., *Student jako klient – dylemat procesu marketingu w uczelni*, „Studia i Prace WNEiZ US” 2017, nr 3.
- Jawor A., Szczupaczyński J., *Efekty kształcenia jako centralna idea Krajowych Ram Kwalifikacji*, „Przegląd Socjologiczny” 2011, nr 4.
- Kaźmierczak D., Szumiec M., *Człowiek we współczesnym świecie. Bezpieczeństwo, zdrowie, edukacja*, Kraków 2021.
- Kidman G., Chang C.-H., *What does „crisis” education look like?*, „International Research in Geographical and Environmental Education” 2020, Vol. 29.
- Kobylarek A., *Edukacja w czasach zarazy. Przypadek uniwersytetu*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2020, nr 10.

- Kowalewski T., *Potrzeba zmiany paradygmatu kształcenia wobec kryzysu edukacji*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2012, z. 24.
- Kwaśnica R., *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wrocław 2014.
- Kwiec M., *Wprowadzenie: Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce i jej wyzwania. Jak stopniowa dehermetyzacja systemu prowadzi do jego stratyfikacji*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2017, nr 2.
- Kwieciński Z., *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990.
- Lupton R., Hayes D., *Great mistakes in education policy: and how to avoid them in the future*, Bristol University Press 2021.
- Moraczewska B., *Polska edukacja w czasie i po pandemii. Problemy związane z organizacją zdalnego nauczania oraz powrotem dzieci do szkoły w opinii dyrektora szkoły*, „Społeczeństwo – Języka – Edukacja” 2023, t. 17.
- Morbitzer J., *Edukacja w epoce współczesnych kryzysów*, „Studia Edukacyjne” 2020, z. 56.
- Morin E., Kern A.B., *Ziemia – ojczyzna*, PIW, Warszawa 1999.
- Najwyższa Izba Kontroli, *Informacja o wynikach kontroli. Funkcjonowanie szkół w sytuacji zagrożenia Covid-19*, Warszawa, 2.12.2021.
- Peters M.A., Besley T., Paraskeva J.M., *Global financial crisis and educational restructuring*, „Citizenship, Social and Economics Education” 2015, nr 1.
- Pląsek R., *Przemiany szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 – w stronę komercjalizacji systemu?*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2016, nr 1.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłanie edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Przybysz M., *Młodzież w sieci w czasie pandemii. Diagnoza, problemy, wyzwania*, „Media – Biznes – Kultura. Dziennikarstwo i Komunikacja Społeczna” 2021, nr 2 (11).
- Ryan J.M. (ed.), *Covid-19. Social consequences and cultural adaptations*, London 2020.
- Smoter K., *Uczniowie z doświadczeniem uchodźczym a szkolne sytuacje dydaktyczno-wychowawcze*, „Relacje Międzykulturowe. Intercultural Relations” 2023, nr 1.
- Stanistreet P., Elfert M., Atchoarena D., *Education in the age of Covid-19: Understanding the consequences*, „International Review of Education” 2020, nr 66.

- Swilling M., *Long Waves and the Sustainability Transition*, [w:] *Handbook of Green Economics*, Elsevier 2019.
- Szabłowski M., *Wpływ wymagań wobec studentów na pozycję konkurencyjną uczelni*, [w:] G. Nowaczyk, D. Sobociński (red.), *Marketing w szkole wyższej. Przemiany w orientacji marketingowej*, Poznań 2011.
- Szymański M.J., *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
- Tadeusiewicz R., Lizęga A., *Wady i zalety wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji*, „Nauka” 2014, nr 1.
- Tooze A., *Welcome to the world of the polycrisis*, „Financial Times”, 28 October 2022.
- Wasielewski K., *Kierunki zmian w szkolnictwie wyższym w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej*, „Forum Oświatowe” 2017, nr 2.
- Wójcicka M., *Zmiany w szkolnictwie wyższym z procesem bolońskim w tle*, „Przegląd Socjologiczny” 2009, nr 3.
- Ziółkowski P., *Reforma szkolnictwa wyższego i nauki – główne zmiany w systemie dotyczące uczelni publicznych*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Politologica” 2018, nr 20.
- Żmijewska E., *Dziecko – uchodźca w polskiej szkole. Dzień powszedni*, [w:] Z. Bróg, *Dzieci z Ukrainy – pomoc, integracja i wsparcie edukacyjne w przedszkolu, szkole i instytucjach samorządowych*, Kielce 2022.

NETOGRAFIA

- <https://bip.uni.wroc.pl/1420/zarzadzenia-rektora-uniwersytetu-wroclawskiego-z-2020-roku.html> [dostęp: 3.04.2025].
- Kalendarium reakcji WHO na COVID-19, <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline#!> [dostęp: 4.05.2025].
- World Economic Forum, *The Global Risks Report 2023*. 18th edition. Geneva: World Economic Forum. ISBN-13: 978-2-940631-36-0, https://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risks_Report_2023.pdf [dostęp: 22.04.2025].
- UNESCO COVID-19 Education Response: How Many Students Are at Risk of Not Returning to School? Advocacy Paper. UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992> [dostęp: 22.04.2025].

USTAWY

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce.

Celem monografii pt. *Ukryte wartości „straconego czasu”. Edukacja akademicka w czasie pandemii COVID-19* w opinii studentów Uniwersytetu Wrocławskiego autorstwa prof. UW r dr hab. Barbary Wiśniewskiej-Paź i dr. Grzegorza Kozdrasia jest diagnoza opinii studentów Uniwersytetu Wrocławskiego na temat stanu „pandemicznych studiów wyższych” oraz zbadanie, na ile w procesie edukacyjnym opartym na nauczaniu na odległość możliwe jest realizowanie funkcji społecznych uczelni wyższych na przykładzie ww. uniwersytetu. (...) Praca została podzielona na sześć rozdziałów merytorycznych, wprowadzenie i literaturę. Rozdziały są spójne ze sobą i w klarowny sposób prezentują wyniki przeprowadzonych badań, co powoduje, że przedstawiony dyskurs naukowy jest czytelny i logiczny. Jak trafnie zauważyli Autorzy: „uzyskany w tym pomiarze obraz sytuacji jest na tyle rozległy i interesujący, że większość z przedstawionych wyżej kwestii znalazło w nim swoje diagnozy. Po pierwsze, uzyskano informacje od ponad 1000 studentów z wszystkich wydziałów Uniwersytetu Wrocławskiego. Po drugie, uzyskany materiał umożliwia formułowanie hipotez do dalszych badań” (s. 5). Ponadto analiza została wzbogacona o teoretyczne aspekty kryzysów edukacyjnych w ogóle, w tym ze szczególnym uwzględnieniem związanego z pandemią COVID-19 kryzysu w polskiej edukacji wyższej. Tym samym przedstawione do recenzji dzieło jest oryginalne i nowatorskie. Konkluzja, jaka została sformułowana w tym teoretyczno-empirycznym studium, zgodnie z którą edukacja zdalna w dłuższym okresie nie może zastąpić edukacji „tradycyjnej”, gdyż poza efektami kształcenia nie umożliwia realizowania innych funkcji studiów wyższych, wydaje się rzetelnym argumentem w naukowej i publicznej debacie nt. edukacji zdalnej w uczelniach wyższych. Dlatego też oprócz walorów poznawczych przedstawione wyniki badań mogą mieć również wartość użyteczną. Praca uzupełnia aktualną wiedzę z obszaru edukacji wyższej, stanowiąc interesującą lekturę dla wszystkich podmiotów środowiska akademickiego.

Fragment recenzji prof. ASzWoj dr hab. Ilony Urych

Prezentowana monografia jest jedną z nielicznych pozycji w Polsce opisujących problematykę edukacji akademickiej w czasie pandemii COVID-19 w opinii studentów. Jest solidnie rozplanowaną i przygotowaną porcją materiału z zakresu wiedzy praktycznej – przepracowanej w warunkach realnych, która winna być wykorzystana w procesie tworzenia wzorców edukacyjnych w czasie występowania zjawisk kryzysowych (...). W każdym z sześciu rozdziałów książki wyeksponowano staranność i wnikliwość badawczą autorów i nieoprzestawanie na zbieractwie naukowym, lecz dążenie do zgłębienia źródeł oraz podstaw: społecznych, demograficznych i innych. Dodatkową wartością są pytania/odpowiedzi i problemy badawcze umieszczone w rozdziałach monografii, uzewnętrznione grafami uzupełniającymi treść, dzięki czemu opracowanie ma duży walor dydaktyczny. To analityczne studium istoty zjawiska i obecnej fazy jego rozwoju. Ekspozycja wątku edukacji jako takiej w kontekście zagrożenia egzystencji człowieka to zamiar nadrzędny. Jako cel należy traktować możliwości edukacji w ujęciu procesowym i warsztatowym (wychowawczym, kształceniowym) w przeciwdziałaniu zagrożeniom – także wyciąganiu wniosków z kształcenia na odległość. Podmiotowość w edukacji nie jest zagadnieniem nowym. Określa pozycję i rolę uczestników procesów edukacyjnych (wykładowcy, studenta). Jednak edukacja w połączeniu z problematyką bezpieczeństwa-zaгроżenia może budzić pewne wątpliwości interpretacyjne. Chodzi o identyfikację podmiotów bezpieczeństwa – jeżeli przyjmie się założenie, że ich zbiór nie ogranicza się do człowieka i grup społecznych, to edukacja paradoksalnie powinna uwzględniać również inne podmioty. Ponadto wytwór epoki ponowoczesnej – społeczeństwo ryzyka – inicjuje potrzebę badań naukowych i dyskursu publicznego nad podmiotowością człowieka w procesie edukacji i stosunkach społecznych w ogóle. Powyższe autorzy eksponują w sposób dobitny.

Fragment recenzji prof. AM dr hab. Remigiusza Wiśniewskiego

ISBN 978-83-8415-079-5



9 788384 150795

