

Maria Gagacka

ORCID: 0000-0003-1274-4886

Elżbieta Sałata

ORCID: 0000-0001-5662-0821

Kompetencje nauczycieli i wykładowców w procesie edukacji zdalnej – perspektywa studentów

The competences of teachers and lecturers in the process of remote education

– students' perspective

Key words: competences, remote education, student expectations, forms and methods of education.

Abstract: In recent months, both schools and universities have entered a period of significant changes and transformations related to the pandemic situation in the world. The current pandemic situation has forced a change in the functioning of educational institutions as well. E-learning, which until recently was used as a supplementary form of education, has become the basic form used at every level of education: from primary school to teaching in higher education. In the new conditions, we are forced to use new technologies, regardless of how we have been prepared for these tasks. We are currently working in a situation of high stress related to pandemic threats. Contacts between teachers and lecturers with pupils or students are very difficult in the time of the pandemic. Teachers and students were suddenly forced to use information and communication technologies. And in these difficult conditions the role of teachers changed from traditional to a new one: consultant or mentor.

The aim of the presented study is to try to determine the level of teachers' preparation for the new situation. The empirical basis of the presented analyzes are empirical studies conducted at the turn of May and June on a sample of students. The subject of the analyzes are students' opinions on various aspects of the implementation of distance education and the competences of lecturers in the new reality. The presented results will allow for the improvement of distance learning methods and the development of competences of academic teachers.

Słowa kluczowe: kompetencje, edukacja zdalna, oczekiwania studentów, formy i metody kształcenia.

Streszczenie: W ostatnich miesiącach zarówno szkoły, jak i uczelnie weszły w okres znaczących zmian i przeobrażeń związanych z sytuacją pandemiczną na świecie. Obecna sytuacja pandemiczna wymusiła również zmianę w funkcjonowaniu placówek oświatowych. E-learning, który do niedawna był uzupełniającą formą edukacji, stał się podstawową formą stosowaną na każdym poziomie edukacji: od szkoły podstawowej po nauczanie na studiach wyższych. W nowych warunkach jesteśmy zmuszeni do korzystania z nowych technologii, niezależnie od tego, jak

byliśmy przygotowani do tych zadań. Obecnie pracujemy w sytuacji dużego stresu związanego z zagrożeniami pandemicznymi. Kontakty nauczycieli i wykładowców z uczniami lub studentami są bardzo utrudnione w czasie pandemii. Nauczyciele i uczniowie zostali nagle zmuszeni do korzystania z technologii informacyjnych i komunikacyjnych. I w tych trudnych warunkach rola nauczycieli zmieniła się z tradycyjnej na nową: konsultanta lub mentora.

Celem prezentowanych badań jest próba określenia poziomu przygotowania nauczycieli do nowej sytuacji. Podstawą empiryczną prezentowanych analiz są badania empiryczne przeprowadzone na przełomie maja i czerwca na próbie studentów. Przedmiotem analiz są opinie studentów na temat różnych aspektów realizacji kształcenia na odległość oraz kompetencji wykładowców w nowej rzeczywistości. Przedstawione wyniki pozwolą na doskonalenie metod nauczania na odległość oraz rozwój kompetencji nauczycieli akademickich.

Wprowadzenie

W ostatnich miesiącach zarówno szkoły, jak i uczelnie wyższe weszły w okres istotnych zmian i przeobrażeń związanych z sytuacją pandemiczną na świecie. Obecnie panująca sytuacja związana z dużą zachorowalnością na COVID-19 wymusiła zmianę funkcjonowania również w instytucjach edukacyjnych. Wykorzystując technologie informacyjno-komunikacyjne, mamy możliwości kontaktu z uczniami, studentami. Nauczanie zdalne, które do niedawna było wykorzystywane jako uzupełniająca forma kształcenia, stało się podstawową formą wykorzystywaną na każdym szczeblu edukacyjnym: począwszy od szkoły podstawowej, skończywszy zaś na dydaktyce realizowanej w szkolnictwie wyższym. W nowych warunkach mamy przymus korzystania z nowych technologii niezależnie od tego, jak zostaliśmy przygotowani do tych zadań. Obecnie możemy mówić o trzech nurtach wchodzenia technologii informacyjnych do procesu nauczania-uczenia się. Pierwszy polega na wzmacnianiu elektronicznymi narzędziami kształcenia tradycyjnego. Z kolei drugi związany jest z tworzeniem alternatywnego środowiska uczenia się i nauczania do rozumianego tradycyjnie. Trzeci nurt polega na wchodzeniu: *mediów w rolę żywego nauczyciela w bezpośrednim kontakcie* (S. Dylak, 2015, s. 66).

Ponadto należy pamiętać, iż obecnie pracujemy w sytuacji dużego stresu związanego z zachorowalnością zarówno dorosłych, jak i dzieci. Ważne są kontakty między uczniami czy studentami, które w dobie pandemii są mocno utrudnione. Nauczyciele i studenci nie spotykają się wcale lub spotykają sporadycznie. W większości wykorzystują dostępne metody i narzędzia i należy zapewnić im warunki integracji, które będą sprzyjały poczuciu przynależności do zespołu (W. Poleszczak, M. Pyżalski, 2020, s. 32).

Ostatnie miesiące to bardzo szybkie dojrzewanie nauczycieli do korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych niezależnie od tego czy tego chcemy, czy też nie. Nauczyciele oprócz przekazywania gotowej wiedzy mają pomagać również w jej samodzielnym zdobywaniu, zmienia się ich rola z tradycyjnej na nową: konsultanta lub mentora. Ta sytuacja sprawiła, iż należy określić czy nauczyciele są przygotowani do nowej sytuacji, w którym kierunku nastąpiła zmiana kompetencji nauczyciela w zupełnie nowej rzeczywistości.

Kompetencje nauczycieli - istota i typologie

Można zauważyć, iż zawód nauczyciela w ciągu ostatniego stulecia wraz z rozwojem oświaty uległ znacznym zmianom. Powstało wiele prac monograficznych, rozpraw, artykułów opisujących zagadnienia zawodu nauczyciela. Poświęcono wiele publikacji jego kompetencjom. Szeroki zakres treści pojęcia „kompetencje” wyznacza jego interdyscyplinarny charakter. Stosowane jest ono w różnych dyscyplinach naukowych (K. Tucholska, 2005, s. 11) . W naukach społecznych kompetencje wiązane są zazwyczaj z kwestią efektywności działania. Kompetencyjność, zaangażowanie, profesjonalizm oraz odpowiedzialność, to uznane w świecie atrybuty zawodu nauczyciela, które powinny być rozważane w szeroko rozumianym kontekście edukacyjnym. Kompetencje są konstruktem ściśle związanym z człowiekiem (w tym przypadku z nauczycielem). Mówią nam o potencjale człowieka, są użyteczną miarą jakościową potencjału określonej jednostki ludzkiej. Wyznaczają przydatność nauczyciela do realizacji przypisanych mu funkcji i wynikających z nich różnego rodzaju zadań. Nauczyciel powinien posiadać wysokie kompetencje pedagogiczne i merytoryczne oraz mieć świadomość, iż za wszystkie prowadzone przez niego działania w pełni odpowiada oraz ponosi konsekwencje (B. Morka, 2007, s. 110–124). Nauczyciel powinien uczyć się przez całe życie, dlatego wymagane jest od niego ciągłe doskonalenie wiedzy przedmiotowej, umiejętności dialogu, komunikacji i rozwoju osobistego (E. Sałata, 2019, s. 230).

David McClelland (1973) jest często cytowany jako źródło lub założyciel współczesnego ruchu kompetencji. Na podstawie swoich badań stwierdził, że nie można wiązać sukcesu zawodowego absolwentów z ocenami uniwersyteckimi. Duża część absolwentów zrobiła większe kariery zawodowe niż najlepsi studenci. Zaproponował, aby testy na inteligencję zastąpić testami kompetencji. Kompetencje są identyfikowane na podstawie tego, co robią najlepsi wykonawcy, a nie tego, co Ty lub ktoś inny uważa, że powinni robić. Opisał to w swoim artykule *Testing for competency than for intelligence*. D. McClelland używa pojęcia „kompetencje” (ang. competence) do określenia kryterium odpowiedzialnego za sukces, jaki osiągają ludzie w toku pracy.

Pojęcie kompetencji zawodowych nauczyciela weszło do terminologii pedagogicznej bardzo niedawno. Pochodzi od łacińskiego słowa *competentia* i jest rozumiane jako posiadanie wiedzy umożliwiającej wydawanie sądu opartego na wiadomościach i doświadczeniu. Natomiast W. Okoń pisze, że w pedagogice kompetencje, będące podstawowym warunkiem wychowania, traktowane są jako zdolność do osobistej samorealizacji i uważane za rezultat procesu uczenia się (2007, s. 186–187). W literaturze określa się je jako: *posiadanie wiedzy umożliwiającej wydawanie sądu; wypowiedzianie autorytatywnego zdania; zakres zagadnień, o których dana osoba może wyrokować, gdyż posiada odpowiednie wiadomości i doświadczenia* (W. Furmanek, 2007, s. 12).

E. Goźlińska i F. Szłosek (1997, s. 52) kompetencje rozumieją jako: *przygotowanie zawodowe, zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności do wykonywania okre-*

ślonych zadań (...) potencjalne umiejętności, ujawniające się w chwili wykonywania danego zadania. Podobne poglądy znajdujemy u Tadeusza Nowackiego. Z tą jednak różnicą, że autor dodaje, iż *terminu kwalifikacji używa się jeszcze, w przypadku gdy kwalifikacjom towarzyszy pełna odpowiedzialność za sposób ich użycia przez osobę wykwalifikowaną – a przez to właśnie kompetentną* (Nowacki, 2004, s. 100). Cz. Kupisiewicz definiując kompetencje uważa, że jest to *zdolność do samorealizacji będącą głównie rezultatem efektywnego uczenia się* (C. Kupisiewicz i M. Kupisiewicz, 2009, s. 82). Kompetencje są umiejętnościami złożonymi i nie polegają na odtwarzaniu wiedzy. Odnoszą się one do: myślenia, uczenia się, poszukiwania, doskonalenia się, komunikowania się oraz współpracy i działania (Dymek, 2001, s. 81).

Kompetencje to również zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie, rozwinięta sprawność niezbędna do radzenia sobie z problemami (Koć-Seniuch, 2000, s. 228). Ponadto osoby kompetentne mają zdolność do rekonstrukcji przyswojonych w indywidualnym doświadczeniu zachowań (A. Grochulska, 2002, s. 67). Bycie kompetentnym oznacza posiadanie określonej wiedzy, umiejętności, a także predyspozycji osobowościowych. Mówimy o nauczycielu, że jest kompetentny, jeśli jest profesjonalistą, fachowcem, specjalistą w jakiejś dziedzinie (A. Sierecka, K. Pindor, 2012, s. 265).

Kompetencje to zachowanie wyuczone w indywidualnym doświadczeniu. Są zdolnością rozpoznania przedmiotowych i podmiotowych warunków sytuacji społecznej, gdzie warunki przedmiotowe dotyczą celu i treści konkretnej sytuacji, natomiast warunki podmiotowe dotyczą postaw i nastawień. Trzecia cecha to zdolność do rekonstrukcji przyswojonych zachowań w indywidualnym doświadczeniu. Kompetencje są efektem uczenia się w edukacji formalnej wspomaganą edukacją poza formalną (S.M. Kwiatkowski, 2019, s. 16). W ich skład wchodzi wiedza (zbiór faktów, praw, teorii, zasad i doświadczeń przyswojonych lub samodzielnie skonstruowanych) oraz umiejętności (zdolność/gotowość do wykorzystania wiedzy podczas realizacji zadań).

Interesujące poglądy na temat przygotowania do zawodu nauczyciela w kategoriach kompetencji można znaleźć w pracy R. Kwaśnicy. Według pedagoga: *kompetencje, (...) są ze swej natury zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu, rozwoju, stale wymagające zmiany* (Kwaśnica, 1995, s. 12). Dzieje się tak przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze: nauczyciel działa – chociaż nie zawsze ma tego świadomość, a po drugie jego praca ma charakter komunikacyjny. Pojęcie kompetencje można również zdefiniować jako: *zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych okazywanych w pracy lub nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej* (E. Łoś, A. Reszka, 2009, s. 7). Zatem kompetencje są ściśle związane z wiedzą, umiejętnościami oraz zdolnościami osobistymi jednostki. Inna definicja pokazująca te same zależności jest następująca: *kompetencje to zespół umiejętności i adekwat-*

nie związanych elementów wiedzy odniesiony do poziomu inteligencji osobnika (T. Michniowski, 2009, s. 30).

Współczesny nauczyciel powinien dążyć do rozwoju i doskonalenia swoich kompetencji, ponieważ otaczający świat ciągle zmusza nas do nabywania nowych umiejętności, ale również człowiek jest tak skonstruowany, aby ciągle podnosić swoje wartości i ciągle się doskonalić. Należy jednak pamiętać, że bez silnej motywacji i środków umożliwiających dalsze pogłębianie kompetencji jakkolwiek rozwój będzie niemożliwy.

Oczekiwania wobec kompetencji współczesnych nauczycieli ulegają stałym zmianom. Dlatego muszą być oni gotowi do podejmowania coraz to nowszych wyzwań.

W literaturze możemy spotkać się z podziałem kompetencji na ogólne odnoszące się do różnych dziedzin życia (por. McClelland, 1973; Heath, 1977), i specyficzne (por. McClelland, 1973; Raven, 1984; Matczak, 2001). Stosowany jest także podział na kompetencje intrapersonalne (np. emocjonalne, poznawcze) i interpersonalne (np. społeczne, zawodowe) (por. Colby, James, Hart, 1998). W polskich dokumentach oświatowych termin kompetencje pojawił się dopiero w 1997 roku w Strategii Edukacji MEN (A. Okońska-Walkowicz i in., 2009, s. 16). Tak późne pojawienie się tego terminu w dokumentach ministerialnych mogło być spowodowane rozbieżnościami w jego definiowaniu.

Dużą popularnością cieszy się klasyfikacja kompetencji S. Dylaka. Wyodrębnił on trzy grupy kompetencji współczesnego nauczyciela:

- kompetencje bazowe – pozwalające nauczycielowi na porozumiewanie się z uczniami;
- kompetencje konieczne – uprawniają nauczyciela do skutecznego wypełniania zadania edukacyjnego; należą do nich kompetencje interpretacyjne, autokreatywne i realizacyjne;
- kompetencje pożądane – są wysoce pomocne podczas pracy nauczyciela. Można do nich zaliczyć zainteresowanie i umiejętności (S. Dylak, 1995, s. 37–38).

Zdaniem S. Strykowskiego kompetencje można podzielić na trzy grupy:

- kompetencje merytoryczne – dotyczą zagadnień nauczanego przedmiotu, nauczyciel jest ekspertem oraz doradcą przedmiotowym,
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne – dotyczą warsztatu nauczyciela i ucznia, czyli metod nauczania i uczenia się- nauczyciel jest doradcą dydaktycznym,
- wychowawcze – dotyczą różnych sposobów oddziaływania na uczniów, wśród nich są umiejętności komunikacyjne, nawiązywania kontaktów oraz rozwiązywanie problemów danego wieku rozwojowego. Nauczyciel jest doradcą wychowawczym i życiowym (W. Strykowski i in., 2007, s. 70).

Z kolei H. Hamer wiąże kompetencje ze skutecznym, aktywizującym i dyskursywnym nauczaniem, nie uwzględniając przygotowania do zadań wychowawczych. Dzieli kompetencje nauczycielskie na:

- specjalistyczne, obejmujące przede wszystkim wiedzę z nauczanej dziedziny oraz umiejętności samokształcenia;
- dydaktyczne, określające umiejętności związane z kierowaniem procesem uczenia się uczniów;
- psychologiczne, łączące postawy i cechy osobowe związane z pozytywnym nastawieniem do ludzi, z umiejętnościami komunikacyjnymi, społecznymi i samo-regulacyjnymi (H. Hamer, 1994, s. 25–125).

Ciekawą klasyfikację kompetencji nauczycielskich przedstawiła D. Pankowska. Uwzględniła trzy kryteria. Kryterium pierwsze – rodzaje kompetencji – odnoszą się do przedmiotowego aspektu kompetencji: *czyli rodzaju oraz zakresu wiedzy i umiejętności będących podstawą działania praktycznego – osiągania celów i wykonywania zadań edukacyjnych*. W tym zakresie wyróżniła dwie grupy kompetencji: podstawowe i dodatkowe. Pierwsze z nich dotyczą działań wynikających z istoty zawodu nauczyciela i odnoszą się do każdego, bez względu na typ szkoły i poziom kształcenia. Autorka zaliczyła do nich kompetencje: moralne, komunikacyjne, merytoryczno-poznawcze, dydaktyczno-organizacyjne, wychowawcze, informatyczno-medialne, diagnostyczno-badawcze. Z kolei kompetencje dodatkowe (specyficzne) to takie, które wiążą się w sposób szczególny z obszarami działalności zawodowej nauczyciela i stanowią otwartą kategorię. Do nich z kolei zaliczyła: kompetencje obywatelskie, kompetencje zdrowotne, kompetencje ekologiczne. Drugim kryterium Autorka uczyniła charakter kompetencji. Dotyczy on zarówno struktury działania, jak i jego jakości. Zaliczyła następujące kompetencje:

- interpretacyjne, które odnoszą się do analizy, rozumienia i oceniania rzeczywistości;
- działaniowe (konceptyjno-realizacyjne), będące gwarantem skutecznego działania w danym obszarze;
- transgresyjne, które wiążą się z przekraczaniem ograniczeń i tworzeniem nowych jakości w aspekcie: autokreacji, innowacyjności i twórczości pedagogicznej oraz emancypacji (D. Pankowska, 2016, s. 194–195).

Trzecie kryterium – wymiary kompetencji – nawiązuje do postulatów pedagogiki emancypacyjnej i krytycznej. Związane jest z kierunkiem działania nauczyciela wobec: *siebie samego (wymiar podmiotowy), zadań i funkcji zawodowych (wymiar edukacyjny) i szerszego środowiska (wymiar społeczno-kulturowy)* (Tamże, s. 196).

Klasyfikacji kompetencji w literaturze jest wiele. Można przypuszczać, iż obecna sytuacja przyczyni się do ich weryfikacji na korzyść kompetencji związanych z technologią informacyjno-komunikacyjną.

Założenia metodologiczne i charakterystyka badanej próby

Nauczyciele akademicy powinni posiadać kompetencje społeczne związane z komunikacją społeczną oraz kompetencje systemowe związane z pracą w danej uczelni. Z tymi ostatnimi kompetencjami wiąże się między innymi umiejętność

projektowania nowych programów kształcenia, indywidualnych ścieżek kształcenia studentów czy wypełniania dokumentacji związanej z dydaktyką. Niezwykle ważna obecnie jest wiedza i umiejętności korzystania z nowoczesnych środków dydaktycznych, jak również korzystanie z platform zdalnego nauczania.

Celem podjętych badań była próba określenia, jak kompetencje nauczycieli i wykładowców w dobie pandemii oceniali uczniowie i studenci wszystkich typów szkół. W niniejszym opracowaniu skoncentrowano się na jednym z obszarów badań – opiniach studentów, ze względu na fakt, iż większość wyższych uczelni od początku roku akademickiego 2020/2021 wprowadziła nauczanie hybrydowe i system edukacji zdalnej na dłużej stał się realnością edukacyjną tych instytucji. Doskonalenie kompetencji niezbędnych w kształceniu na odległość i wspomaganie studentów – zwłaszcza pierwszych lat – w adaptacji do tych trudnych warunków jest obecnie jednym z najważniejszych wyzwań edukacyjnych. Uwzględnienie opinii studentów pozwoli na usunięcie barier w tym procesie i pozwoli na bardziej efektywne, odpowiadające ich potrzebom i oczekiwaniom doskonalenie form i narzędzi kształcenia.

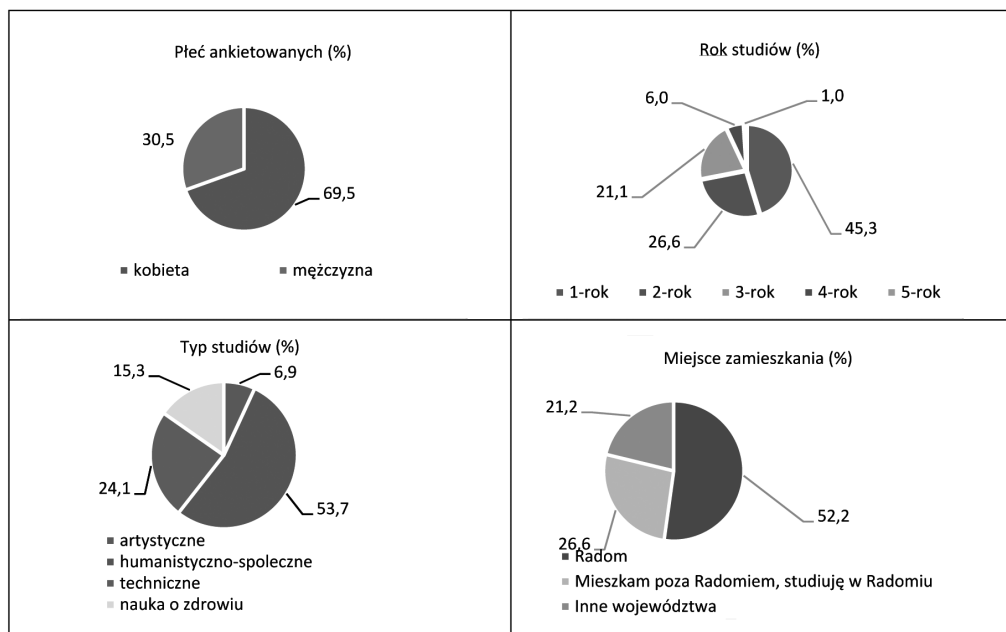
W związku z powyższym sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Czy i w jakim zakresie wykorzystywano technologię informatyczną komunikacyjną na zajęciach?
2. Jaka była systematyczność w prowadzeniu zajęć i ocenie prac?
3. Czy sposób przekazu treści był jasny i zrozumiały, a poruszane tematy interesujące?
4. Czy wykładowcy stosowali metody uatrakcyjniające proces nauczania i uczenia się?
5. Czy wykładowcy byli zorientowani na aktywne słuchanie studentów?
6. Czy wykładowcy zadawali prace pozwalające na samodzielne wykonanie?
7. Czy wykładowcy motywowali studentów do samodzielnego zdobywania wiedzy oraz do wzajemnej pomocy?
8. Czy i w jakim zakresie wykładowcy udzielali studentom wsparcia?
9. Czy i w jakim zakresie stwarzali możliwości rozwijania umiejętności praktycznych oraz konsultacji w celu przygotowania do egzaminów i obron?

Jako metodę badawczą w pracy wybrano metodę sondażu diagnostycznego. Zastosowano kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji. Przeprowadzone badania miały charakter ilościowy. Badania przeprowadzono na przełomie maja i czerwca 2020 r. na próbie 203 studentów Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu. Przed rozpoczęciem badania respondenci zostali zapoznani z jego celami, zasadą dobrowolności przystąpienia do badania, a także zostali poinformowani o jego anonimowości. Otrzymali również dodatkowe informacje, które dotyczyły odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety.

W badanej próbie dominowały kobiety, co odzwierciedla strukturę badanej zbiorowości studentów. Szczególnie istotne z punktu widzenia badań są opinie studentów pierwszego roku studiów, bowiem dla nich wprowadzenie zaraz po roz-

poczęciu nowego semestru kształcenia zdalnego było szczególnie stresujące. Jednakże w badaniu wzięli udział studenci wszystkich roczników oraz wydziałów Uniwersytetu. Studenci zamieszkują w przeważającej większości w Radomiu oraz gminach na terenie subregionu radomskiego. Udział studentów zamieszkałych w innych województwach jest jednak znaczący. Strukturę badanej próby przedstawia poniższy wykres.



Wykres 1. Charakterystyka badanej próby

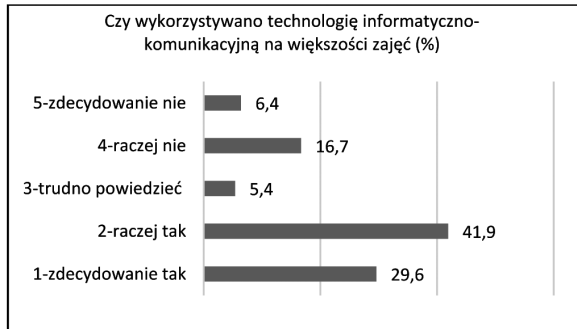
Źródło: wyniki badań własnych.

Wnioski wyciągnięte w toku analizy i ich interpretację można odnieść do badanej populacji. Prowadzenie dalszych badań może prowadzić do szerszych uogólnień.

Badania własne

Analizę kompetencji i metod kształcenia zdalnego rozpoczęto od diagnozy zakresu wykorzystywania technologii informatycznych i komunikacyjnych na większości zajęć. Diagnoza ta miała swoje uzasadnienie, bowiem zgodnie z obowiązującym w pierwszym etapie pandemii zarządzeniem władz uczelni nie określono form prowadzenia zajęć, pozostawiając wybór adekwatnych form do uznania wykładowców. Pomimo tej dobrowolności ponad 71% studentów stwierdziło, że technologie te wykorzystywano na większości zajęć. Co piąty student nie był przekonany co do wykorzystania tych narzędzi jako dominującego środka dydaktycznego (Wykres 2). Świadczy to, że **mimo trudności związanych z koniecznością przyswojenia**

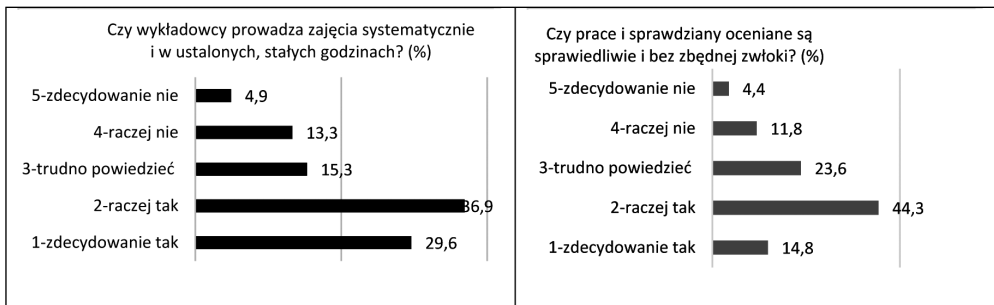
umiejętności wykorzystania nowych platform w dydaktyce nauczyciele akademicy rozumieją znaczenie nowych technologii w procesach edukacyjnych, stosują je i zdobywają oraz rozwijają nowe kompetencje.



Wykres 2. Wykorzystywanie technologii informatyczno-komunikacyjnych w edukacji zdalnej

Źródło: wyniki badań własnych.

Pozostawienie nauczycielom akademickim dowolności w zakresie organizacji i czasu realizacji zajęć dydaktycznych stworzyło warunki do diagnozy ich samodyscypliny i kompetencji organizacyjnych. W badaniu przyjęto, że wskaźnikami tej samodyscypliny są prowadzenie zajęć systematycznie, w stałych, ustalonych godzinach, oraz sprawdzanie prac studenckich sprawiedliwie i bez zbędnej zwłoki (Wykres 3).



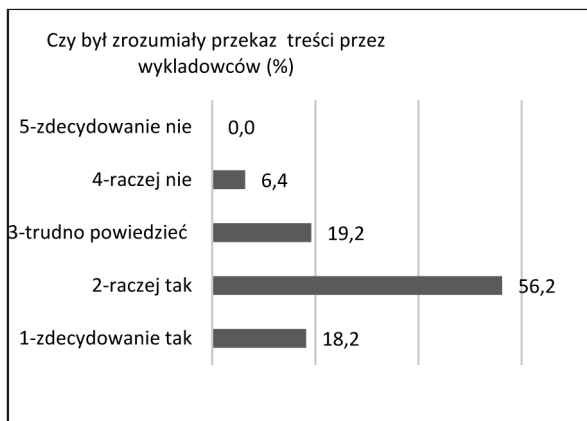
Wykres 3. Ocena kompetencji organizacyjnych wykładowców

Źródło: wyniki badań własnych.

Kompetencje organizacyjne swoich wykładowców studenci oceniają dość wysoko. Co trzeci student ceni systematyczność w prowadzeniu zajęć bardzo wysoko, 36,9% ocenia raczej wysoko. Duża grupa studentów ma ambiwalentne postawy związane z koniecznością zaprezentowania uogólnionej oceny całego procesu. Tymczasem w grupie wykładowców występują zarówno niezwykle solidni i obowiązkowi przedstawiciele, jak i ci, którzy mają pewne problemy z samoorganizacją. Negatywne opinie występują rzadziej, jednak nie można ich ignorować, bowiem dotyczą pod-

stawowych aspektów efektywnego procesu dydaktycznego. Także ocena obiektywizmu nauczycieli akademickich i ich sprawności w udzieleniu studentom informacji zwrotnych wypada umiarkowanie pozytywnie. Blisko 60% studentów jest zadowolonych, jednakże w umiarkowanym stopniu. Wysoki jest także udział opinii ambiwalentnych. Wynika on z trudności oceny przez studentów obciążenia pracowników takim rodzajem aktywności w określonym czasie. Należy jednak zaznaczyć, że ponad 16% badanych wyraża dezaprobatę dla efektywności ocen, co musi niepokoić, bowiem sprawiedliwość w ocenie wyników nauczania jest jednym z kluczowych kryteriów determinujących uogólnioną ocenę studiów i uczelni.

Szczególną rolę wśród kompetencji nauczycieli akademickich w dobie kształcenia zdalnego odgrywają kompetencje komunikacyjne. Brak możliwości kontaktów bezpośrednich sprawia, że ich rola jest trudna do przecenienia. W badaniu wskaźnikiem umiejętności komunikacyjnych przyjęto stosowanie przez wykładowców zrozumiałego przekazu treści nauczania (Wykres 4).



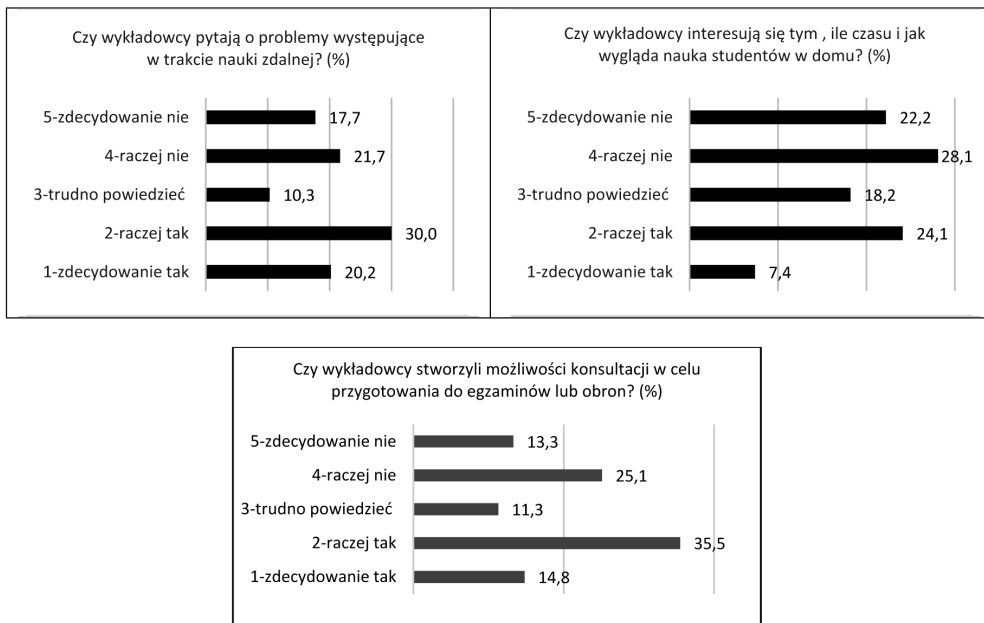
Wykres 4. Stosowanie zrozumiałego przekazu treści kształcenia

Źródło: wyniki badań własnych.

Wyniki wskazują, że badani respondenci generalnie pozytywnie oceniają klarowność przekazu zdalnego. Pozytywnie kompetencje komunikacyjne wykładowców ocenia blisko 75% studentów, a tylko 6,4% jest przeciwnego zdania, przy czym należy podkreślić, że są to zrelatywizowane przekonania (raczej nie). Co piąty student ma ambiwalentne odczucia, co może sugerować trudność w określeniu zmian trybu nauczania.

Kompetencje komunikacyjne są niezwykle ważne w procesie udzielania studentom wsparcia w trudnych warunkach izolacji i związanych z tym problemów zarówno natury technicznej, jak i psychicznej (Wykres 5).

Ocena udzielanego wsparcia nie jest jednoznaczna. Co prawda połowa (50,2%) studentów potwierdza zainteresowanie wykładowców problemami występującymi

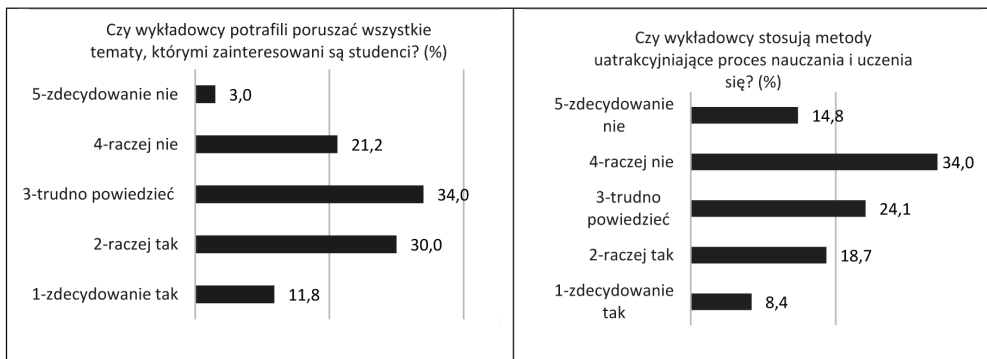


Wykres 5. Wsparcie udzielane studentom

Źródło: wyniki badań własnych.

w procesie pracy zdalnej, jednakże jak podkreślają zainteresowanie to koncentruje się głównie na problemach technicznych. Warto podkreślić, że blisko 40% respondentów wskazuje na brak takiego zainteresowania. Jeszcze surowiej oceniane jest zainteresowanie samodzielną pracą zdalną studentów. Pozytywnie ocenił go co czwarty student, lecz wśród tych pozytywnych ocen dominują umiarkowanie pozytywne. Zdecydowana większość ocenia je krytycznie (50,3%) bądź przejawia postawę ambiwalentną (18,2%). Zarzuty dotyczą nadmiaru zadań do wykonania, stopnia ich trudności. Ważnym aspektem wsparcia jest dostępność nauczycieli dla studentów w formie konsultacji. Otrzymywane wsparcie zostało ocenione niejednoznacznie. Połowa badanych ma pozytywne doświadczenia w tej kwestii, z czego 14,8% ocenia otrzymaną pomoc zdecydowanie pozytywnie. Relatywnie nieduży odsetek respondentów ma trudności z oceną otrzymanego wsparcia i przejawia postawy ambiwalentne. Kluczowa jest jednak grupa, która negatywnie ocenia oferowaną pomoc (38,4%). Wydaje się, że ten problem wymaga szerszych badań, bowiem subiektywna ocena otrzymywanego wsparcia jest uwarunkowana indywidualnymi potrzebami jednostek i może nie uwzględniać obiektywnie dostępnych form.

Pozytywna ocena kompetencji komunikacyjnych nie idzie jednak w parze z oceną przedmiotowych kompetencji będących podstawą umiejętności związanych z praktycznymi aspektami wykonywania zadań dydaktycznych (Pankowska, 2016, s. 194–195), jakim jest stosowanie metod uatrakcyjniających proces nauczania i uczenia się oraz wzbudzanie zainteresowania studentów (Wykres 6).



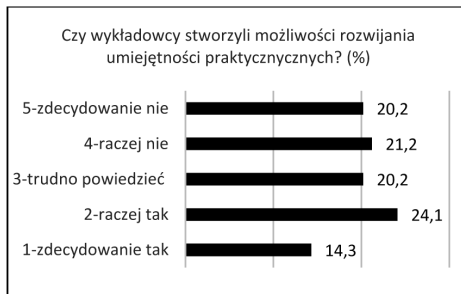
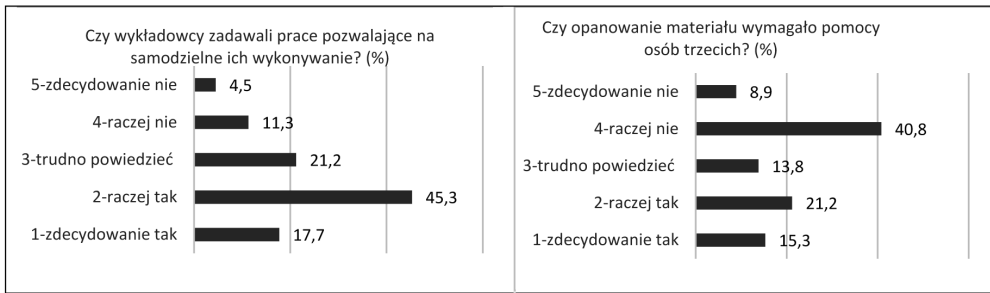
Wyk. 6. Ocena atrakcyjności metod kształcenia

Źródło: wyniki badań własnych.

Badani studenci krytycznie ocenili kompetencje z obszaru innowacyjności – w zakresie stosowania metod uatrakcyjniających proces edukacji zdalnej. Tylko nieco ponad 25% badanych oceniło je pozytywnie, lecz z umiarkowaną aprobatą (18,7%). Dominowała krytyczna ocena (48,8%) oraz oceny ambiwalentne (24,1%). Badania pokazują, że ten aspekt kompetencji wymaga działań naprawczych i edukacyjnych. Wydaje się, że barierą są tutaj zbyt niskie w stosunku do potrzeb i oczekiwań kompetencje informatyczne nauczycieli akademickich. Nieco lepiej oceniona została umiejętność zainteresowania studentów problemami poruszonymi w trakcie zajęć. Pozytywnie waloryzowało ją 41,8% studentów. Znaczący jest też udział respondentów, którzy nie są w stanie jednoznacznie określić tego stopnia (34%). Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że prawie co czwarty student nie jest zainteresowany treściami poruszonymi w procesie nauczania zdalnego. Warto jednak podkreślić, że nauczyciele akademicy w trakcie nauczania zdalnego realizują treści zawarte w sylabusach przedmiotu, więc negatywna ocena treści kształcenia w procesie nauczania zdalnego wymaga szerszej analizy programów.

Istotnym aspektem oceny specjalistycznych kompetencji wykładowców jest dostosowanie stopnia trudności do możliwości studentów (Wykres 7), a także – co szczególnie trudne w procesie pracy zdalnej – stworzenia możliwości rozwijania umiejętności praktycznych.

Badani studenci w większości (62,6%) stwierdzili, że nauczyciele akademicy zadają prace dostosowane do ich umiejętności i możliwości, jednakże duża grupa (21,2%) nie jest do tego przekonana, a 15,8% wręcz zaprzecza temu faktowi. Warto podkreślić, że przekonaniu o adekwatności zadawanych zadań w stosunku do możliwości studentów nie w pełni odpowiadają opinie o konieczności korzystania z pomocy osób trzecich. W każdej kategorii odpowiedzi, z wyjątkiem tych ambiwalentnych, następują znaczące zmiany. Z 62,6% przekonań o adekwatności stopnia trudności tylko 49,7% z tej pomocy nie korzysta. Także u respondentów wyrażających nega-



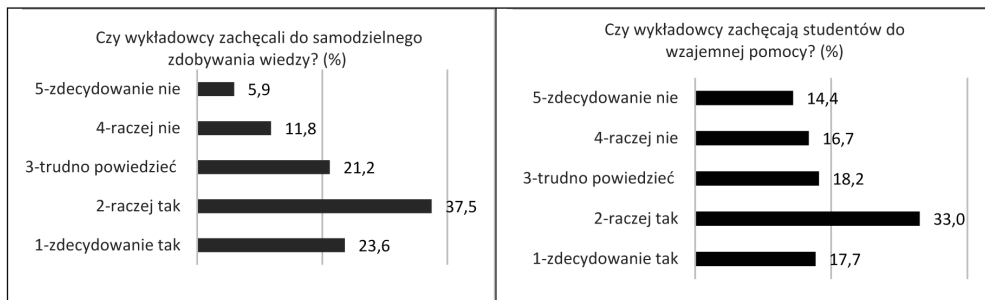
Wykres 7. Dostosowanie stopnia trudności prac do możliwości studentów

Źródło: wyniki badań własnych.

tywną ocenę tej adekwatności znacznie zwiększyła się liczba osób z pomocy takiej korzystających. Można więc stwierdzić, iż z pomocy osób trzecich korzysta większa liczba studentów, niż wynika z deklarowanych opinii o samodzielności. Także opinie o możliwości rozwijania umiejętności praktycznych są krytyczne. Dominują opinie zdecydowanie, umiarkowanie krytyczne i ambiwalentne. Oceny umiarkowanie pozytywne wyraża 24,1%, zaś zdecydowanie pozytywne tylko 14,3%. Można więc stwierdzić, iż w nauczaniu zdalnym największe wyzwanie stwarza rozwijanie kompetencji praktycznych, zwłaszcza na wydziałach technicznych i nauk o zdrowiu.

Ostatnią grupę kompetencji, która poddana została ocenie były umiejętności wychowawcze, wskaźnikami których w badaniu była zdolność do motywowania studentów w zakresie samorozwoju oraz prospołeczności (Wykres 8).

Pozytywnie oceniona została zdolność wykładowców do samorozwoju badanych, samodzielnego zdobywania wiedzy. Pozytywnie waloryzuje ją ponad 60% badanych. Negatywne przekonania wyraża niecałe 18%. Dużą grupę stanowią też osoby o postawach ambiwalentnych. Znacznie krytyczniej oceniono rozwijanie prospołeczności badanych wyrażające się w zachęcie do wzajemnej pomocy. Chociaż nadal dominują oceny pozytywne (50,7%) to jednak są one znacznie bardziej umiarkowane. Także oceny negatywne i ambiwalentne rozkładają się w badanej próbie w porównywalnych proporcjach. Wydaje się więc, że w indywidualistycznie zorientowanym społeczeństwie postawy związane z samorozwojem i indywidualną odpowiedzialnością znajdują większe uznanie zarówno u studentów, jak i wykładowców.



Wykres 8. Ocena kompetencji wychowawczych

Źródło: wyniki badań własnych.

Zakończenie

W okresie dynamicznych zmian i przeobrażeń zarówno szkoły, jak i wyższe uczelnie zmuszone zostały do radykalnych zmian w funkcjonowaniu. Konieczność zachowania dystansu społecznego sprawiła, że nauczanie zdalne dotychczas wykorzystywane jako uzupełniające stało się podstawową formą wykorzystywaną na każdym szczeblu edukacyjnym. Konieczność wprowadzenia nowych rozwiązań organizacyjnych i nowych metod kształcenia była zarówno wyzwaniem, jak i ogromnym stresem dla wszystkich uczestników tego procesu. Wymusiła na nauczycielach i wykładowcach bardzo szybkie dojrzewanie do korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych niezależnie od ich woli i poziomu kompetencji informatycznych. Oczekiwania wobec nauczycieli akademickich znacząco wzrosły – oprócz przekazywania gotowej wiedzy mają pomagać również w jej samodzielnym zdobywaniu. Zmienia się ich rola z tradycyjnej na nową: konsultanta lub mentora.

Wyniki prezentowanych badań pokazują, że nauczyciele akademicy generalnie sprościli wymogom nowej rzeczywistości, przyswajając nowe umiejętności i wykorzystując dostępne metody i narzędzia w celu zapewnienia studentom warunków rozwoju wiedzy i integracji, które sprzyjają ich poczuciu sprawstwa i przynależności do zespołu.

Badania pokazały, że nauczyciele prowadzili zajęcia systematycznie i w sposób zrozumiały. Zorientowani byli na aktywne słuchanie i pomoc oraz wsparcie dla studentów. Doskonalenia wymagają jednak kompetencje informatyczne i metodyczne, które pozwolą na uatrakcyjnienie zajęć oraz dostosowanie prac do poziomu możliwości studentów. Studenci oczekują także szerszych form wsparcia i zainteresowania nie tylko technicznymi warunkami pracy zdalnej. Prawdziwym wyzwaniem jest też stwarzanie możliwości rozwijania umiejętności praktycznych.

Oczywiście perspektywa studentów nie jest jedyną w ocenie tego procesu. Należy uwzględnić opinie i oczekiwania nauczycieli akademickich, aby uzyskać całościowy obraz pierwszego etapu edukacji zdalnej.

Warto podkreślić, że był to również bardzo intensywny proces organizacyjnego uczenia się. Wprowadzone nowe rozwiązania polegające na rozwoju bazy do kształcenia zdalnego, ujednoczeniu zasad i form prowadzenia zajęć w skali całej instytucji, w tym wprowadzenie hybrydowych form oraz kształcenie nauczycieli akademickich w zakresie nowych instrumentów informatycznych pozwoli na szersze spełnienie oczekiwań studentów i zapewni większy poziom integracji całej społeczności w tych nadzwyczajnych, traumatycznych warunkach.

Bibliografia

1. Colby A., James J., Hart D. (1998), *Competence and character through life*, Chicago–London: The University of Chicago Press.
2. Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
3. Dylak S. (2015), *Kształcenie wyprzedzające jako obiecujący model edukacyjny epoki smartfona*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Wychowanie społeczno-kulturowe kompetencji współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, Łódź: theQ studio.
4. Dymek K. (2001), *Nauczyciel kompetentny czyli jaki?*, [w:] red. E. Sałata, *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*, Radom: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji.
5. Furmanek W. (2007), *Kompetencje kluczowe. Przegląd problematyki*, [w:] red. W. Furmanek, M. Āuriš, *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki. Studia porównawcze polsko-słowackie*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
6. Goźlińska E., Szlosek F. (2007), *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
7. Grochulska A. (2002), *O obszarach kompetencji zawodowych nauczyciela. Próba zarysowania problemu* [w:] red. T. Gomuła, *Nabywanie kompetencji nauczycielskich w toku studiów wyższych*, Kielce: Akademia Świętokrzyska.
8. Hamer H. (1994), *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Veda.
9. Heath, D.H. (1977), *Maturity and competence. A transcultural view*. New York: Gardner Press, Inc.
10. Koć-Seniuch G. (2000), *Od kwalifikacji do kompetencji nauczycielskich*, [w:] red. G. Koć-Seniuch, A. Cichocki, *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*, Białystok: Trans Humana.
11. Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN.
12. Kwaśnica R. (1995), *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, [w:] red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, „Studia pedagogiczne”, Warszawa: Wydawnictwo Instytut Technologii Eksploatacji.
13. Kwiatkowski S.M. (2019), *Kompetencje przyszłości*, [w:] red. S. M. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości*, Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
14. Łoś E., Reszka A. (2009), *Metody nauczania stosowane w kształtowaniu kompetencji kluczowych. Technologia informacyjna. Podręcznik metodyki operacyjnej*, Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.
15. Matczak A. (2001), *Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość*, „Studia Psychologica” UKSW, nr 2.

16. McClelland, D.C. (1973), *Testing for competence rather than for "intelligence"*. American Psychologist, 28, 1–14.
17. Michniowski T. (2009), *Założenia programowe, zasady opracowania i modyfikowania programu kształtowania kompetencji kluczowych w zakresie informatyki i technologii informacyjnej*, Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji.
18. Morka B. (2007), *Kompetencje nauczycieli prowadzących zajęcia on-line*, [w:] red. Z. Kramek, *Teoretyczno-metodyczne podstawy rozwoju e-learningu w edukacji ustawicznej*, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
19. Nowacki T.W. (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
20. Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”.
21. Okońska-Walkowicz, M. Plebańska, H. Szalaniec (2009), *O kompetencjach kluczowych, e-learningu i metodzie projektów*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.
22. Poleszczak W., Pyżalski M. (2020), *Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: Wydawca EduAkcja.
23. Raven, J. (1984), *Competence in modern society: Its identification, development and release*. Oxford, England: Oxford Psychologists Press.
24. Sałata E. (2019), *Dokształcanie nauczycieli w kontekście idei i praktyki uczenia się w ciągu całego życia*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2019, nr 3.
25. Strykowski W., Strykowska J., Pieluchowski J. (2007), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań: Wydawnictwo eMPI².
26. Tucholska K. (2005), *Zagadnienie kompetencji w psychologii*, Roczniki Psychologiczne, t. VIII, nr 2.
27. Pankowska D. (2016), *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. XXXV z. 3.
28. Sierecka A., Pindor K., (2012) *Kompetencje i kwalifikacje zawodowe nauczycieli akademickich*, „Zeszyty Naukowe” WSOWL, nr 3(165).

dr Maria Gagacka – Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny, Radom

dr hab. Elżbieta Sałata – prof. UTH, Radom