

Pracownia Ewaluacji Jakości Kształcenia

NAUCZANIE W DOBIE PANDEMII I PERSPEKTYWA POWROTU DO NORMALNOŚCI

RAPORT

**Marek Bożykowski
Albert Izdebski
Mikołaj Jasiński
Joanna Konieczna-Sałamatin**



**UNIwersytet
Warszawski**

Warszawa, luty 2021

Zespół autorski: Marek Bożykowski
Albert Izdebski
Mikołaj Jasiński
Joanna Konieczna-Sałamatin

Nadzór techniczny badania
i przygotowanie danych do analizy: Przemysław Kopa

Redakcja i korekta: Marta Chełminiak

Skład i łamanie: Joanna Konieczna-Sałamatin

Spis treści

1. Wprowadzenie	3
2. Główne wnioski	5
3. Realizacja badania i opis zbiorowości	9
3.1. Dynamika badania	9
3.2. Opis zbiorowości	10
4. Doświadczenia w kształceniu zdalnym	16
5. Sprzęt do pracy zdalnej	19
6. Wsparcie jednostki dydaktycznej w nauce zdalnej.....	22
6.1. Wsparcie jednostki dydaktycznej w zakresie udostępniania pracownikom sprzętu komputerowego	22
6.2. Wsparcie jednostki dydaktycznej w zakresie udostępniania pracownikom niezbędnego oprogramowania	24
6.3. Wsparcie jednostki dydaktycznej w zakresie przekazywania do- brych praktyk nauczania zdalnego	27
6.4. Wsparcie jednostki dydaktycznej w zakresie pomocy technicznej.....	29
6.5. Wsparcie jednostki dydaktycznej w zakresie udostępniania miejsca do pracy w okresie pandemii	32
7. Oceny różnych aspektów pracy zdalnej	35
8. Ocena perspektywy powrotu do tradycyjnych zajęć	44
8.1. Preferencje dotyczące powrotu do tradycyjnej formy zajęć.....	44
8.2. Jakie zajęcia powinny wrócić, a jakie – niekoniecznie.....	48
8.3. Deklaracja gotowości powrotu do tradycyjnych zajęć.....	49
Aneks	55

1. Wprowadzenie

Oddajemy w Państwa ręce raport z Ogólnouniwersyteckiego badania „Nauczanie w dobie pandemii i perspektywy powrotu do normalności”. Badanie zostało przeprowadzone w szczególnych okolicznościach, gdy kolejny semestr społeczność akademicka naszego Uniwersytetu mierzy się z wyzwaniem, które stawia przed nami pandemia Covid-19. Motywem przeprowadzenia badania było wsparcie władz rektorskich Uniwersytetu Warszawskiego w kształtowaniu dydaktyki na naszej uczelni w kolejnych fazach pandemii. Niezwykle ważne jest poznanie opinii nauczycieli akademickich UW na temat pracy w nowych, odbiegających od dotychczasowych norm warunkach oraz ich stosunku do ewentualnego powrotu do tradycyjnych form prowadzenia zajęć.

Badanie było próbą diagnozy opinii i doświadczeń naszego środowiska w sytuacji pandemii. Wątki podjęte w kwestionariuszu koncentrowały się wyłącznie na tych aspektach rzeczywistości, które odnoszą się do nowych ograniczeń i nowych, rozwijanych sposobów prowadzenia pracy dydaktycznej. W związku z tym celowo zaprojektowaliśmy krótki kwestionariusz badawczy. Dzięki temu, dodatkowo, wypełnienie ankiety internetowej było mniej obciążające dla badanych. Z drugiej strony, niewielka liczba pytań w ankiecie służyła z powodzeniem diagnostycznym celom badania, jednakże ograniczała możliwości prowadzenia pogłębionych analiz.

Badanie ankietowe zostało poprzedzone serią wywiadów jakościowych, które posłużyły lepszemu zrozumieniu problematyki badawczej i w konsekwencji przygotowaniu pytań kwestionariuszowych. Przygotowany kwestionariusz został następnie poddany konsultacjom w Biurze ds. Jakości Kształcenia, u Pani Kierownik BJK Agaty Wroczyńskiej, u Pani Pełnomocnik Rektora ds. jakości kształcenia dr Justyny Godlewskiej-Szyrkowej oraz u Pana Prorektora UW ds. studentów i jakości kształcenia, prof. ucz. dr hab. Sławomira Żółtka. Badanie zostało przeprowadzone przy pomocy systemu ankietującego „Ankieter” poprzez indywidualne *tokeny* przesyłane badanym drogą mailową. W badaniu zapewniono pełną anonimowość respondentów. Przed rozpoczęciem badania Pan Prorektor UW ds. studentów i jakości kształcenia wystosował list do nauczycieli akademickich UW, w którym zachęcił ich do powszechnego udziału w tym przedsięwzięciu. Badanie ankietowe trwało od 23.12.2020 r. do 11.01.2021 r.

Udział w badaniu był dobrowolny. Podobnie jak w innych naszych badaniach prowadzonych w społeczności akademickiej UW przyjęliśmy podejście określane jako zasada „głos każdego się liczy”. Oznacza to, że celem badania nie jest zapewnienie statystycznej reprezentatywności struktury opinii, lecz wierne przedstawienie poglądów nauczycieli akademickich w najważniejszych kwestiach dotyczących naszej uczelni. Celem tym nie jest też stworzenie dzieła *stricte* naukowego, choć realizowanego przy wykorzystaniu narzędzi naukowych, lecz podstawy do działań ewaluacyjnych – przede wszystkim identyfikacja i opisanie problemów badanej społeczności w taki sposób, aby wnioski mogły stać się w przyszłości użyteczne w procesie poprawy jakości kształcenia na naszej uczelni.

Niniejszy raport badawczy został zorganizowany wokół pięciu zagadnień:

- doświadczenia w pracy zdalnej,
- wyposażenie do pracy zdalnej,
- wsparcie jednostki dydaktycznej w nauce zdalnej,
- oceny różnych aspektów pracy zdalnej,
- oceny perspektyw powrotu do tradycyjnych zajęć.

Kwestie te są zarazem tytułami kolejnych rozdziałów raportu, poprzedzonymi rozdziałem zawierającym opis zagadnień metodologicznych badania i charakterystykę badanej zbiorowości oraz sekcją, w której umieściliśmy główne wnioski z badania.

2. Główne wnioski

- Poziom realizacji w badaniu „Nauczanie w dobie pandemii i perspektywy powrotu do normalności” ukształtował się na poziomie 30%.
- Poziom realizacji badania był bardzo podobny wśród przedstawicieli różnych obszarów kształcenia i oscylował około 30%, wyjątkiem byli pracownicy Szkoły Języków Obcych oraz Studium WF, którzy uczestniczyli w badaniu blisko dwa razy rzadziej niż pozostali nauczyciele akademicy.
- Wśród objętych badaniem nauczycieli akademickich wyraźnie przeważali ci, w których gospodarstwach domowych nie było małych dzieci (do 12 roku życia).
- Większość badanych, którzy mają dzieci do 12 roku życia stwierdziło, że nie ma problemów z powierzeniem opieki nad dzieckiem, jednakże co trzeci nauczyciel akademicki, który ma dzieci, natrafia na problemy z opieką nad nimi wtedy, gdy wykonuje obowiązki zawodowe.
- Przeważająca część nauczycieli akademickich wysoko ocenia swoje kompetencje w zakresie obsługi sprzętu i oprogramowania używanego w kształceniu na odległość.
- Większość nauczycieli akademickich uznaje swoje warunki do pracy zdalnej za dobre.
- Stosunkowo mała część nauczycieli akademickich miała doświadczenia w zdalnym nauczaniu przed pandemią – jedynie co piąty nauczyciel akademicki deklarował, że prowadził zajęcia w formie zdalnej.
- W okresie przed pandemią przedstawiciele nauk społeczno-ekonomicznych oraz humanistycznych i językowych znacznie częściej mieli doświadczenie w nauczaniu zdalnym niż pracownicy dydaktyczni z obszaru nauk matematyczno-przyrodniczych.
- Przeważająca większość nauczycieli akademickich dysponowała i dysponuje sprzętem potrzebnym do pracy zdalnej. W momencie przejścia na nauczanie zdalne 75% miało dostęp do niezbędnego sprzętu, obecnie zaś 95% badanych twierdzi, że dysponuje niezbędnym sprzętem do prowadzenia zajęć.
- W momencie przejścia na zdalny tryb nauczania pewnym uwarunkowaniem była przynależności badanych do obszaru nauki. W tym okresie przedstawiciele nauk matematyczno-przyrodniczych wyraźnie rzadziej niż pozostali deklarowali, iż dysponowali niezbędnym sprzętem do zdalnego nauczania.
- Zarówno w momencie przejścia na zdalne nauczanie, jak i obecnie osoby, które nisko oceniają swoje kompetencje w obsłudze sprzętu i oprogramowania w nauczaniu zdalnym zdecydowanie rzadziej niż pozostali nauczyciele akademicy oceniali, iż dysponują sprzętem potrzebnym do zdalnego nauczania.

- Badani oceniali prowadzone przez siebie zajęcia zdalne niżej niż zajęcia w formie tradycyjnej pod niemal wszystkimi względami.
- Największą przewagę zajęć tradycyjnych nad zdalnymi wskazywano w ocenach kontaktu ze studentami podczas zajęć.
- Jedynym aspektem pracy dydaktycznej, w którym praca zdalna została oceniona lepiej niż praca w sali, jest efektywność dyżurów i konsultacji.
- Im dłuższy staż pracy i im wyższe stanowisko, tym mniej badani byli skłonni do wskazywania przewagi zdalnych dyżurów i konsultacji nad ich tradycyjną postacią.
- Wszystkie aspekty pracy zdalnej zostały ocenione najniżej przez nauczycieli akademickich nauk matematyczno-przyrodniczych, zaś najwyżej przez osoby uczące na kierunkach humanistycznych i językowych.
- Kobiety były mniej skłonne od mężczyzn do oceniania prowadzonych przez siebie zajęć zdalnych jako gorszych od zajęć w tradycyjnej postaci. Różnice, choć niewielkie, dają się zaobserwować w ocenach wszystkich badanych aspektów pracy zdalnej.
- Im niżej badani oceniali swoje kompetencje w obsłudze sprzętu i oprogramowania do pracy zdalnej, tym niżej oceniali prowadzone przez siebie zajęcia zdalne w porównaniu do zajęć w tradycyjnej postaci.
- Nawet wśród osób postrzegających swoje kompetencje w obsłudze sprzętu i oprogramowania do pracy zdalnej jako wysokie przeważały oceny, że prowadzone przez nie zajęcia zdalne są gorsze od zajęć w sali pod wszystkimi badanymi względami, poza efektywnością dyżurów i konsultacji.
- Im niżej badani oceniali posiadane warunki do pracy zdalnej, tym niżej oceniali też prowadzone przez siebie zajęcia zdalne w porównaniu z zajęciami tradycyjnymi.
- Osoby oceniające swoje warunki do pracy zdalnej jako bardzo dobre wskazywały, że prowadzone przez nie zajęcia zdalne były podobnie skuteczne jak zajęcia w sali pod kątem zdobywania przez studentów kompetencji założonych w programie nauczania i możliwości śledzenia postępów studentów, ale mniej skuteczne pod względem poziomu zaangażowania studentów i kontaktu z nimi podczas zajęć, a także efektywności egzaminowania.
- Osoby o bardzo dobrych warunkach do pracy zdalnej oceniały zdalne dyżury i konsultacje jako efektywniejsze, zaś osoby o raczej dobrych warunkach pracy zdalnej jako podobnie efektywne w porównaniu z tradycyjną postacią.
- W większości aspektów wsparcia ze strony jednostek Uniwersytetu Warszawskiego podjętych w badaniu, respondenci dawali umiarkowanie pozytywne oceny swoim jednostkom. Jedynie wsparcie w zakresie udostępniania pracownikom sprzętu komputerowego uzyskało podobne udziały pozytywnych i negatywnych ocen.

- Wsparcie w zakresie dostarczania sprzętu i oprogramowania systematycznie lepiej oceniały osoby czujące się pewniej w obsłudze tego sprzętu i lepiej wyposażone. Oznaczać to może, że wsparcie w tych aspektach okazało się skuteczne – zostało docenione przez osoby bardziej kompetentne. Jest to tym ważniejsze, że osoby czujące się mniej pewnie i gorzej wyposażone wyraźnie niżej oceniały wsparcie właśnie w zakresie rozwoju kompetencji cyfrowych służących zdalnemu nauczaniu. Potwierdza to potrzebę dalszego doszkalania naszego środowiska w tym zakresie.
- Kwestia kompetencji cyfrowych i wyposażenia w sprzęt okazała się ważna również w odniesieniu do potrzeby zapewnienia pracownikom dogodnego miejsca pracy w dobie pandemii. Jednoznacznie negatywne oceny wsparcia w zakresie udostępniania miejsca do pracy w okresie pandemii wybierane przez osoby czujące się mniej pewnie w obsłudze sprzętu komputerowego i mające gorsze warunki do pracy zdalnej mogą wskazywać na bezradność tych osób wobec wyzwań technologicznych stawianych przez pracę zdalną. Wydaje się, że wskazuje to na znaczenie wsparcia polegającego na zapewnieniu osobom mniej kompetentnym cyfrowo dogodnego miejsca do pracy stacjonarnej, w bezpośrednim kontakcie z technicznym wsparciem uczelni.
- Przynależność do grupy ryzyka ciężkiego przebiegu Covid-19 miała jedynie bardzo niewielkie znaczenie dla ocen wsparcia jednostki w zakresie zaopatrzenia w sprzęt i oprogramowanie potrzebne do zdalnego nauczania. Badani z tej grupy ryzyka nieco niżej oceniali to wsparcie od pozostałych. We wszystkich aspektach podjętych w tym bloku pytań, nie miało żadnego znaczenia dla opinii badanych, czy do grupy ryzyka należy ktoś z ich domowników.
- Badanie ujawniło szczególne znaczenie wsparcia dla osób, które nie mają z kim zostawić małych dzieci podczas wykonywania pracy. W niektórych wymiarach tego wsparcia płeć badanych miała znaczenie – wsparcie to okazało się niewystarczające dla kobiet niemających z kim zostawić dzieci w czasie pracy. Jest to o tyle istotne, że nadal ciężar opieki nad dziećmi w dobie pandemii spoczywa częściej na kobietach. Równocześnie osoby mające pod opieką dzieci często bardziej doceniały wsparcie jednostek UW niż osoby bezdzietne.
- Wsparcie w zakresie udostępniania miejsca do pracy w okresie pandemii jest szczególnie ważne dla osób, które nie mają z kim zostawić dzieci podczas pracy. Te osoby wyraźnie niżej oceniały wsparcie jednostek w tym aspekcie niż osoby mające takie możliwości.
- Ryzyko ciężkiego przebiegu COVID-19 u samych badanych lub u ich domowników oraz zgon z powodu COVID-19 osoby znanej badanym osobiście przekładały się na mniej negatywną ocenę prowadzonych zajęć zdalnych. Sam fakt zachorowania na COVID-19 badanych lub osób z ich otoczenia nie różnicował ocen zajęć zdalnych.
- Zwolenników powrotu do tradycyjnych form prowadzenia zajęć (53%) jest więcej niż przeciwników (32%), jest też znacząca grupa (15%) niezdecydowanych. Czynniki, które mają znaczenie w tym kontekście wiążą się przede wszystkim z:
 - ▶ warunkami do pracy zdalnej,
 - ▶ zamieszkiwaniem z osobami z grupy ryzyka ciężkiego przebiegu COVID-19
 - ▶ samooceną kompetencji w obsłudze sprzętu i oprogramowania do zdalnego nauczania.

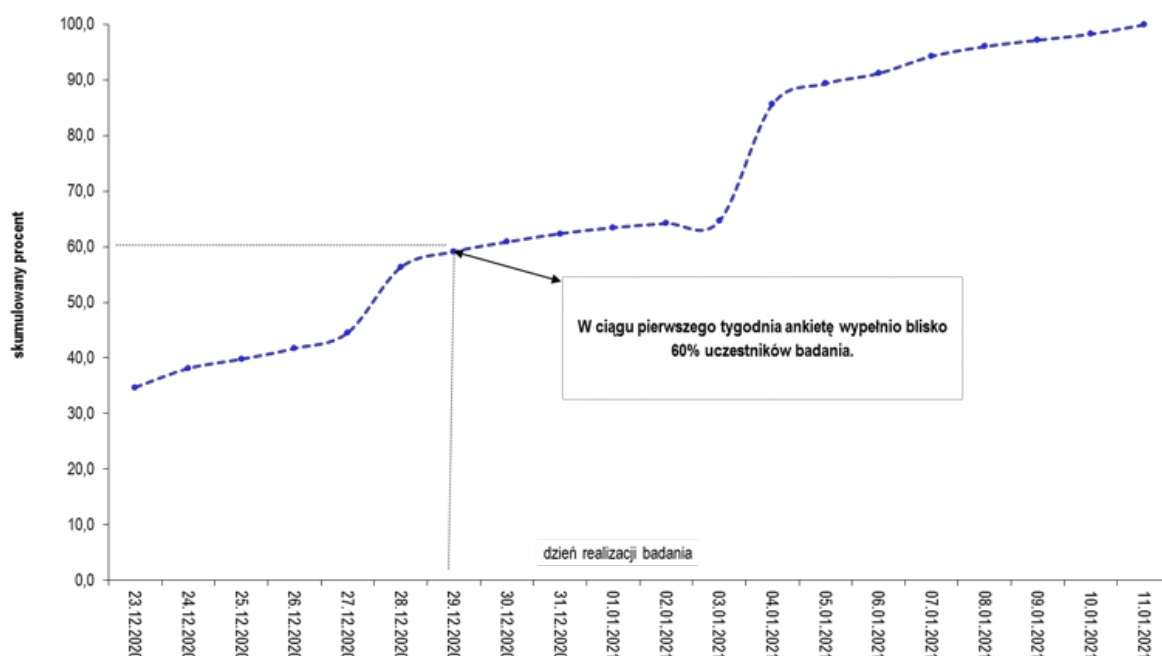
- Osoby niemające warunków do pracy zdalnej są bardziej zainteresowane powrotem na uczelnię niż osoby, które takie warunki mają. Warto jednak zauważyć, że również ci, którzy zadeklarowali, że mają odpowiednie warunki do pracy zdalnej zdecydowanie częściej uważają powrót do sal za pożądany (52%) niż za niepożądany (34%)
- Osoby należące do grup ryzyka ciężkiego przebiegu COVID-19 lub mieszkające z osobami należącymi do takich grup mają tendencję do częstszego uznawania za niepożądany powrotu do spotkań ze studentami i kolegami na uczelni. W sytuacji, gdy zarówno respondenci, jak ich domownicy należą do grup ryzyka, przeciwnicy powrotu na uczelnię (44%) nieznacznie przeważają nad zwolennikami (41%).
- Niemal wszyscy (82%) byli zgodni co do tego, że najpilniejsze byłoby przywrócenie tradycyjnej formy nauczania w przypadku zajęć praktycznych – warsztatów, pracowni i laboratoriów. Najrzadziej wskazywano w tym kontekście wykłady i lektoraty
- Prowadzenie zajęć w sali uważano za bardziej efektywny sposób osiągnięcia założonych efektów kształcenia, dlatego zajęcia ważne z punktu widzenia danego obszaru kształcenia były najczęściej wskazywane jako te, które powinny w pierwszej kolejności wrócić do trybu stacjonarnego. Były to laboratoria i pracownie na kierunkach przyrodniczych oraz lektoraty na kierunkach językowych.
- Respondenci okazali się spójni w poglądach dotyczących prowadzenia zajęć na uczelni – osoby uważające powrót za pożądany były na ogół gotowe prowadzić zajęcia w takim trybie, zaś ci, którzy uważali, że zajęcia nie powinny na razie wracać na uczelnię – deklarowali zazwyczaj, że nie są gotowi do ich prowadzenia.
- W pytaniu otwartym argumentowano zarówno na rzecz powrotu do trybu stacjonarnego, jak i przeciwko temu. Argumenty te najczęściej odwoływały się do trzech podstawowych wątków:
 - ▶ Obawa o zdrowie własne lub domowników i rozważanie, w jakim stopniu ewentualne ryzyko zakażenia jest równoważone przez korzyści wynikające z wyższej efektywności nauczania stacjonarnego. Z wielu wypowiedzi wynikało też, że zaszczepienie się wyeliminowałoby większość obaw o zdrowie.
 - ▶ Efektywność nauczania (osiąganie przez studentów efektów uczenia się) i egzaminowania w trybie zdalnym w porównaniu do efektywności trybu stacjonarnego.
 - ▶ Kwestie organizacyjne i logistyczne – związane z tym, że zajęcia zdalne zostały już zaplanowane, w związku z tym np. wielu studentów i wykładowców nie przeprowadziło się do Warszawy. Organizacji wymaga też życie rodzinne w sytuacji konieczności powrotu na uczelnię, podczas gdy dzieci uczą się zdalnie. Do wątku logistycznego należały też obawy związane z zakażeniem się nie tyle w pracy, ile w drodze do niej – w przypadku korzystania z komunikacji publicznej.

3. Realizacja badania i opis zbiorowości

3.1. Dynamika badania

W badaniu „Nauczanie w dobie pandemii i perspektywy powrotu do normalności” dane gromadzone były w okresie od 23 grudnia 2020 roku do 11 stycznia 2021 roku. Omawiając dynamikę uczestnictwa nauczycieli akademickich w badaniu należy stwierdzić, że przeważająca część spośród nich wzięła udział w przedsięwzięciu w pierwszym tygodniu realizacji badania. Już w pierwszym dniu badania, a więc 23 grudnia ankietę wypełniło ponad 1/3 osób objętych obserwacją, z kolei po upływie tygodnia od momentu rozpoczęcia badania odpowiedzi na pytania w ankiecie udzieliło prawie 60% spośród wszystkich uczestników badania.

Rysunek 3.1 Skumulowany procent wypełnionych ankiet w kolejnych dniach realizacji badania.

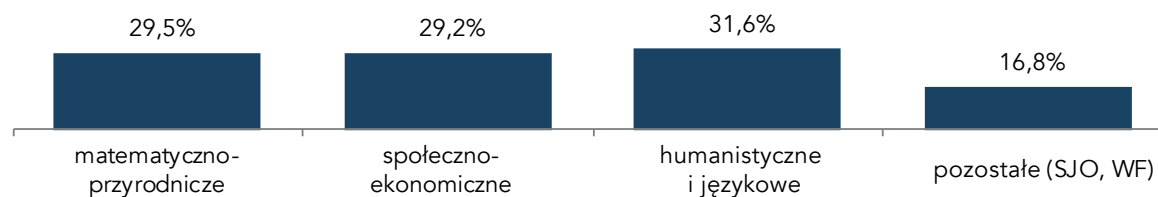


Warto także zwrócić uwagę, że widać wyraźny przyrost respondentów po wysyłce pocztą elektroniczną zaproszeń-przypomnień o badaniu, która miała miejsce 4 stycznia.

Ankietę wypełniło blisko 1 199 respondentów spośród liczącej 3 945 osób zbiorowości nauczycieli akademickich na UW, do których zostało wysłane zaproszenie do uczestnictwa w badaniu. Oznacza to, że **poziom realizacji w badaniu „Nauczanie w dobie pandemii i perspektywy powrotu do normalności” ukształtował się na poziomie 30%.**

Respondenci zatrudnieni na wydziałach i w innych jednostkach naukowo-dydaktycznych zostali podzieleni wg obszaru kształcenia na trzy kategorie: nauki matematyczno-przyrodnicze, nauki społeczno-ekonomiczne oraz nauki humanistyczne i językowe. Warto zauważyć, że **poziom realizacji badania był bardzo podobny wśród przedstawicieli różnych obszarów kształcenia i oscylował około 30%.**

Rysunek 3.2 Poziom realizacji według obszaru kształcenia.



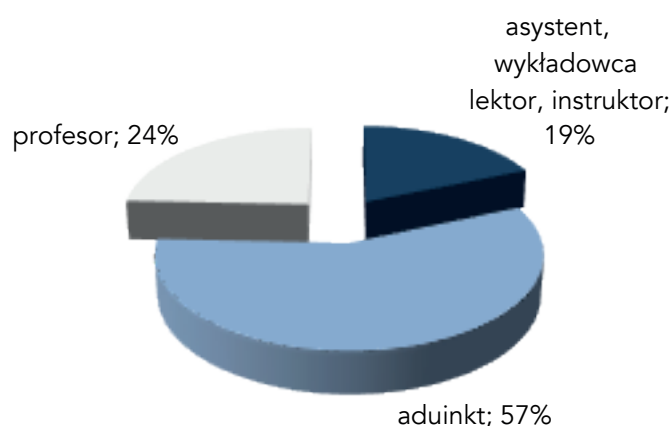
Najniższy poziom realizacji badania odnotowano wśród tych nauczycieli akademickich, którzy są zatrudnieni w jednostkach świadczących zajęcia usługowe dla wydziałów. **Pracownicy Szkoły Języków Obcych oraz Studium WF uczestniczyli w badaniu blisko dwa razy rzadziej niż pozostali nauczyciele akademicki.**

3.2. Opis zbiorowości

Przy opisie charakterystyk badanej zbiorowości należy zwrócić uwagę na kilka cech, które pozwalają się zorientować w składzie objętych obserwacją osób, bowiem opinie wyrażane przez nauczycieli akademickich na temat perspektyw powrotu do zajęć stacjonarnych na Uniwersytecie Warszawskim mogą być uwarunkowane właśnie poprzez te cechy. W badaniu zadaliśmy pytania o wiele cech, które potencjalnie mogą okazać się ważnymi zmiennymi różnicującymi odpowiedzi nauczycieli akademickich. Są wśród nich pewne charakterystyki strukturalne opisujące pozycję badanych na uczelni, a także cechy mówiące o sytuacji rodzinnej, jak również i takie, które mówią o samoocenie warunków do pracy w domu lub kompetencji obsługi sprzętu/oprogramowania używanego w kształceniu na odległość i w końcu charakterystyki informujące o stosunku i doświadczeniach respondentów z pandemią koronawirusa.

Wśród uczestników badania dominowały osoby zatrudnione na stanowisku adiunkta – stanowili oni 57% badanej zbiorowości. Z kolei profesorowie stanowili 24% spośród objętych badaniem nauczycieli akademickich.

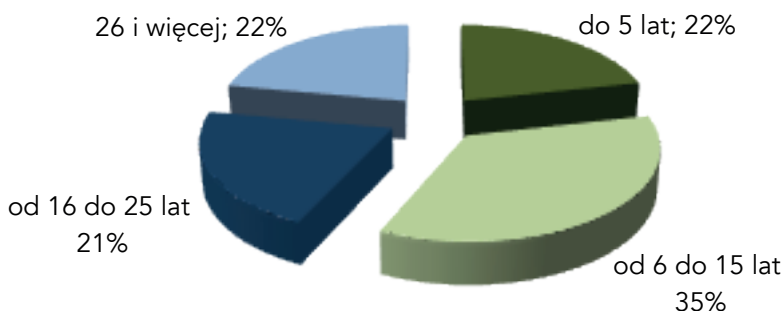
Rysunek 3.3 Struktura badanych według zajmowanego stanowiska.



Najmniej licznie były reprezentowane osoby zatrudnione na stanowiskach dydaktycznych: asystenta, wykładowcy, lektora, instruktora – ich udział wyniósł 19% wśród objętej obserwacją zbiorowości.

Przeciętny staż pracy badanych na UW wyniósł 16,5 roku. Niemniej uczestnicy badania ankietowego pod tym względem byli mocno zróżnicowani.

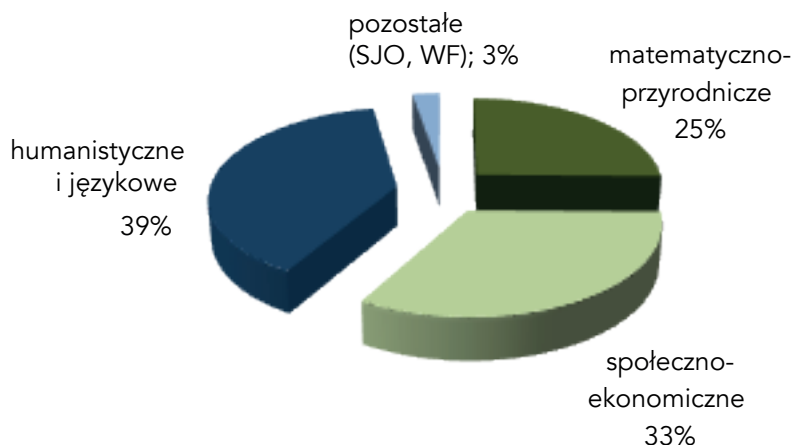
Rysunek 3.4 Struktura badanych według stażu pracy na UW.



W badanej zbiorowości dominowały osoby, które na naszej uczelni pracowały od 6 do 15 lat – stanowiły one nieco ponad 1/3 respondentów. Osoby o najkrótszym stażu pracy na UW tj. do 5 lat stanowiły 22% badanych, dokładnie tyle co osoby, o najdłuższym stażu pracy, czyli nauczyciele akademicy, którzy na UW przepracowali 26 lat lub więcej.

Kolejna cecha opisująca pozycję respondentów na naszej uczelni dotyczy obszaru kształcenia. W badaniu najliczniej reprezentowani są nauczyciele akademicy z nauk humanistycznych i językowych, stanowią 39% wszystkich badanych. Kolejną grupą wśród badanych są reprezentanci nauk społeczno-ekonomicznych – co trzeci respondent. Mniej liczną grupę stanowią nauczyciele akademicy, którzy zostali zakwalifikowani do nauk matematyczno-przyrodniczych – 25%. Osoby z kategorii „pozostałe” - pracownicy Szkoły Języków Obcych oraz Studium Wychowania Fizycznego i Sportu - stanowią jedynie 3% badanych¹.

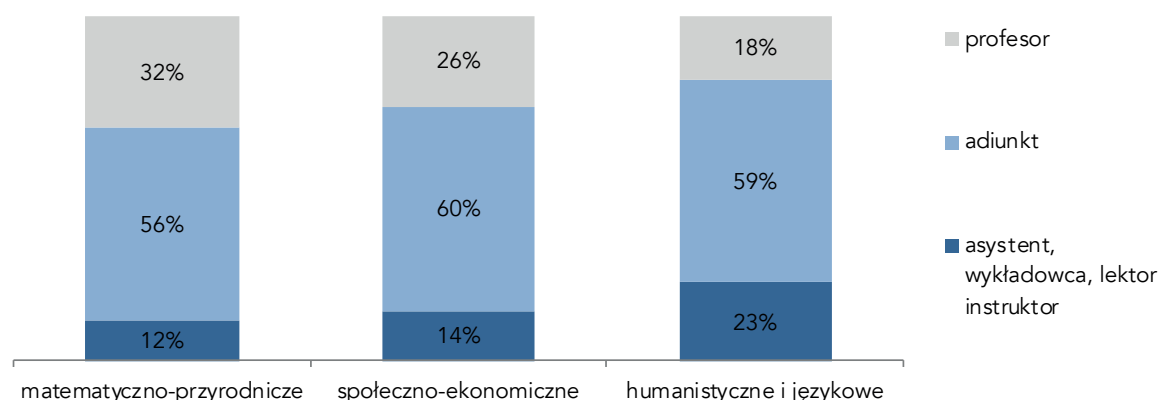
Rysunek 3.5 Struktura badanych według obszaru kształcenia.



¹ Z uwagi na bardzo małą liczebność tej kategorii w dalszych analizach z wykorzystaniem informacji o obszarze kształcenia nie będzie ona uwzględniana.

Bardziej szczegółowe analizy pokazują pewne zróżnicowanie badanych według stanowiska w poszczególnych obszarach kształcenia. Co prawda niezależnie od obszaru kształcenia adiunkci stanowią dominującą część w każdej podzbiorowości, to warto jednak podkreślić, że profesorowie są najliczniej reprezentowani wśród badanych zajmujących się naukami matematycznymi i przyrodniczymi – blisko co trzeci badany z tej kategorii. Z kolei osoby zatrudnione na stanowiskach asystentów, wykładowców, lektorów i instruktorów są wyraźnie częściej reprezentowane wśród przedstawicieli nauk humanistycznych i językowych niż w pozostałych kategoriach respondentów wyodrębnionych według obszaru kształcenia.

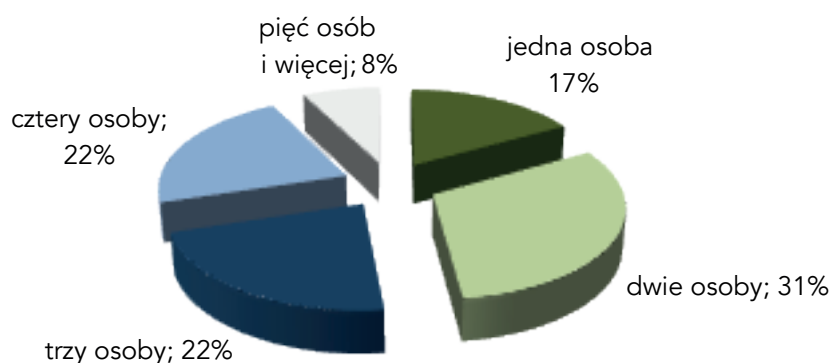
Rysunek 3.6 Struktura badanych według zajmowanego stanowiska w poszczególnych obszarach kształcenia.



Wyniki przeprowadzonych analiz pokazują, że wśród uczestników badania nieznacznie przeważały kobiety, które stanowią 54% badanych, zaś mężczyźni stanowią 46% wśród respondentów.

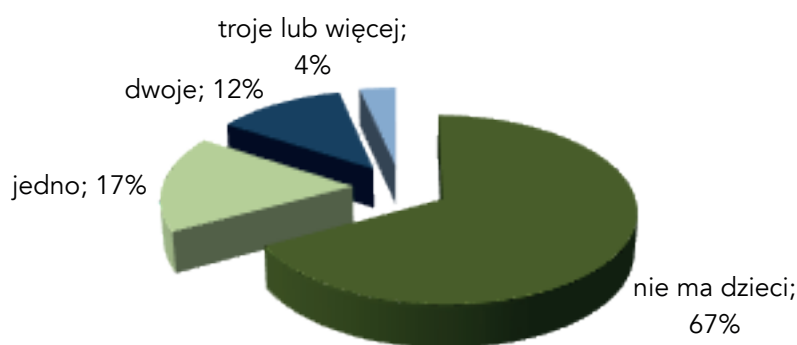
Na podstawie uzyskanych wyników można powiedzieć, że blisko połowa respondentów mieszka w niedużych gospodarstwach domowych – 48% badanych żyje w rodzinach liczących nie więcej niż dwie osoby. W najliczniejszych gospodarstwach domowych mieszka jedynie 8% respondentów.

Rysunek 3.7 Struktura badanych według liczby osób w gospodarstwie domowym.



Powyższe wyniki mówiące o liczebności gospodarstw domowych uczestników ankiety, wskazują iż znaczna część spośród badanych żyje w rodzinach, w których nie ma dzieci. Potwierdzają to odpowiedzi na pytanie o liczbę dzieci do 12 roku życia w rodzinie. Okazuje się, że wśród objętych badaniem nauczycieli akademickich wyraźnie przeważali ci, w których gospodarstwach domowych nie było małych dzieci – dwóch na trzech respondentów twierdziło, że w ich rodzinach nie ma dzieci do 12 roku życia. Natomiast badani, w rodzinach których było troje lub więcej dzieci stanowili zaledwie 4% całej zbiorowości.

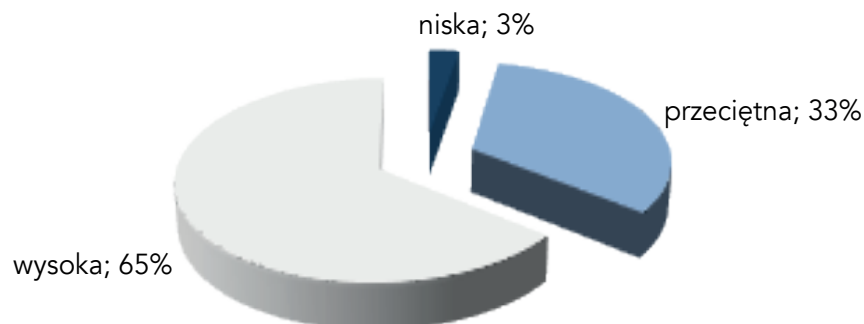
Rysunek 3.8 Struktura badanych według liczby dzieci do 12 roku życia w gospodarstwie domowym.



Tym badanym, którzy stwierdzili, że w ich rodzinach są dzieci do 12 roku życia zadaliśmy pytanie o to, czy mają z kim zostawić potomstwo, gdy wykonują pracę zawodową. Większość badanych – ponad 60% – **stwierdziło, że nie mają problemów z powierzeniem opieki nad dzieckiem, jednakże co trzeci nauczyciel akademicki, który ma dzieci w wieku do 12 lat, natrafia na problemy z opieką nad nimi wtedy, gdy wykonuje obowiązki zawodowe.** Trudno jednak dopatrzyć się wyraźnej zależności pomiędzy liczbą dzieci, a trudnością z zapewnieniem im opieki (zob. Aneks, tabela 3.1). Najczęściej problemy z opieką nad dziećmi w trakcie wykonywania pracy deklarowali ci, w których rodzinach było dwoje dzieci – 48% respondentów, zaś wśród badanych, którzy mieli jedno dziecko oraz troje i więcej frakcja osób sygnalizujących problem z opieką nad dzieckiem w czasie pracy wynosiła około 33%.

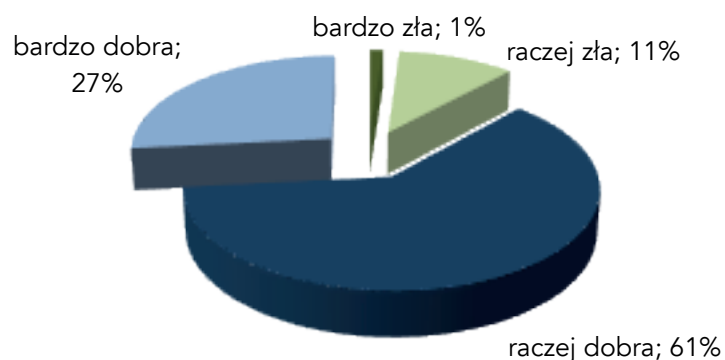
Warto także scharakteryzować badaną zbiorowość pod względem samooceny kompetencji w obsłudze sprzętu i oprogramowania w nauczaniu zdalnym. Przypuszczać bowiem można, że ta samoocena kompetencji może wywierać przemożny wpływ na nastawienie nauczycieli do zdalnego nauczania. W momencie badania, a więc po upływie kilku miesięcy od momentu przejścia na zdalne nauczanie okazuje się, że **przeważająca część nauczycieli akademickich wysoko ocenia swoje kompetencje w zakresie obsługi sprzętu i oprogramowania używanego w kształceniu na odległość** – dwóch na trzech respondentów. Nisko swoje kompetencje w tym zakresie ocenił bardzo znikomy odsetek wśród badanych – jedynie 3%.

Rysunek 3.9 Struktura badanych według samooceny kompetencji w obsłudze sprzętu i oprogramowania w nauczaniu zdalnym.



Badanych spytaliśmy także o ocenę własnych warunków do pracy zdalnej. Przeprowadzone analizy ujawniają, że **większość nauczycieli akademickich uznaje swoje warunki do pracy zdalnej za dobre** – aż 88% badanych uznało je za „bardzo dobre” lub „raczej dobre”. Jedynie 1% objętych badaniem nauczycieli akademickich oceniło swoje warunki jako bardzo złe.

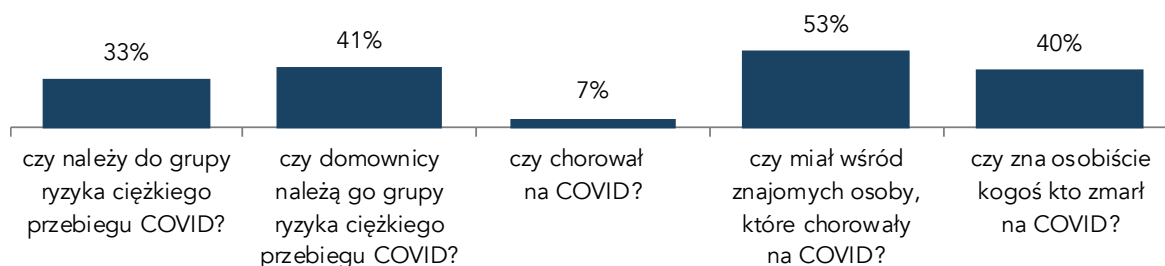
Rysunek 3.10 Struktura badanych według samooceny warunków do pracy zdalnej.



Na zakończenie tej części raportu należy omówić odpowiedzi badanych opisujące ich osobisty stosunek do zagrożenia i doświadczenia związane z pandemią koronawirusa. Można sądzić, że indywidualna sytuacja badanych np. przynależność do grupy ryzyka, lub doświadczenia takie jak znajomość osoby, która zmarła z powodu COVID, będą oddziaływały na opinie nauczycieli dotyczące możliwości powrotu na uczelnię, do zajęć na sali.

Przeprowadzone analizy pokazują, że jeden na trzech nauczycieli akademickich zalicza siebie do grupy ryzyka ciężkiego przebiegu COVID. Dodać należy, że przynależność do grupy ryzyka wyraźnie wiąże się ze stażem pracy nauczycieli akademickich (zob. Aneks, tabela 3.2). Osoby o dłuższym stażu znacznie częściej zaliczają siebie do grupy ryzyka niż osoby o krótszym stażu.

Rysunek 3.11 Procent badanych odpowiadających twierdząco na pytania:



Wśród badanych stosunkowo dużo jest takich osób, które twierdzą, iż w ich rodzinach zamieszkują osoby z grupy ryzyka – 41%.

Na podstawie deklaracji badanych można stwierdzić, że 7% spośród nauczycieli akademickich chorowało na COVID.

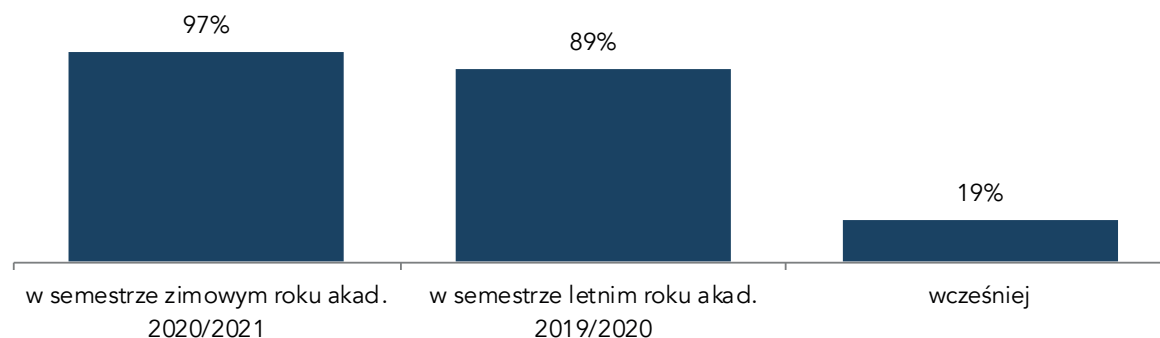
Ponad połowa respondentów utrzymuje, że zna osobiście osoby, które chorowały na COVID. Zaś czterech na dziesięciu respondentów zadeklarowało, iż zna osobiście kogoś, kto zmarł w wyniku zakażenia koronawirusem. Powyższe dane pokazują, że obawy związane z pandemią mogą dotyczyć bardzo dużej części badanej zbiorowości.

4. Doświadczenia w kształceniu zdalnym

Kształcenie zdalne, przy wykorzystaniu specjalnych narzędzi, platform edukacyjnych nie jest zjawiskiem zupełnie nowym. E-learning pojawił się w Polsce ponad dekadę temu i był wykorzystywany w nauczaniu na różnych poziomach kształcenia, także w szkołach wyższych. Ta forma kształcenia zdobywała również popularność na naszej uczelni. Warto jednak pamiętać, że możliwość wykorzystania e-learningu w procesie kształcenia na uczelniach jest w naturalny sposób ograniczona. Wiele zajęć, w szczególności takich jak laboratoria/warsztaty, gdzie wykorzystuje się specjalistyczne urządzenia, przekazywanie studentom wiedzy i umiejętności przy pomocy zdalnych form nauczania jest bardzo trudne, jeśli wręcz nie niemożliwe.

Poziom sprawności lub występujących problemów w trakcie procesu zdalnego nauczania jest bez wątpienia związany z pewnymi umiejętnościami, które nauczyciele akademicki mogli ukształtować w wyniku wcześniejszych doświadczeń. W badaniu staraliśmy się sprawdzić to, jaka część spośród nauczycieli akademickich była przygotowana do wyzwań związanych ze zdalnym nauczaniem. Do badanych skierowaliśmy pytanie czy prowadzili zajęcia w formie zdalnej w różnych okresach.

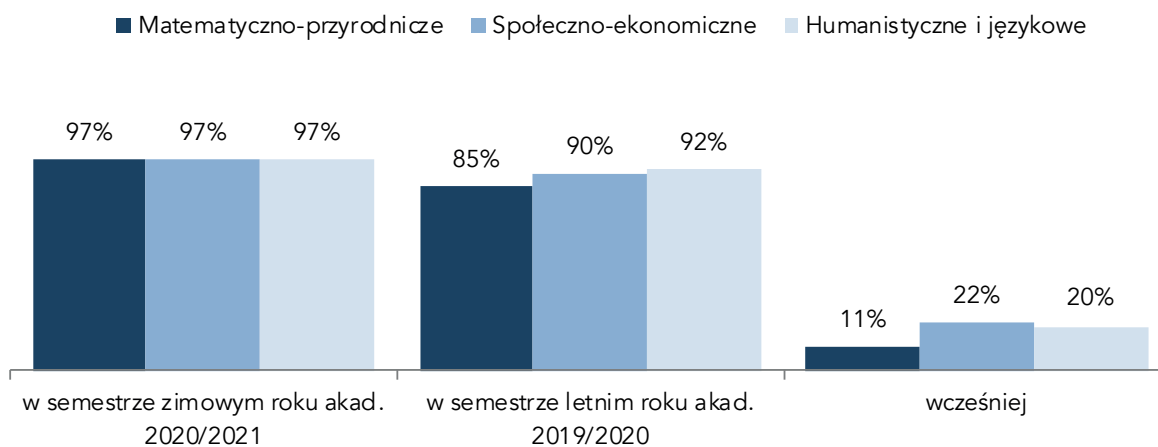
Rysunek 4.1 Procent badanych, którzy deklarowali prowadzenie zajęć w formie zdalnej w różnych okresach.



Uzyskane wyniki pokazują, że **stosunkowo mała część nauczycieli akademickich miała doświadczenia w zdalnym nauczaniu przed pandemią – jedynie co piąty nauczyciel akademicki deklarował, że prowadził zajęcia w formie zdalnej**. Oznacza to, że dla przytłaczającej większość pracowników dydaktycznych konieczność prowadzenia kursów zdalnie była poważnym wyzwaniem. Tak jak należało się spodziewać, prowadzenie zajęć w formie zdalnej w czasie pandemii zadeklarowała przytłaczająca większość respondentów. W semestrze letnim w roku akademickim 2019/2020 – a więc w pierwszym semestrze trwania pandemii 89% badanych deklarowało prowadzenie zajęć w formie zdalnej. Natomiast w kolejnym semestrze prowadzenie zajęć w tej formie zadeklarowało już 97% respondentów.

Warto podkreślić, że wśród uwarunkowań doświadczeń związanych ze zdalnym nauczaniem był obszar kształcenia. **W okresie przed pandemią to przedstawiciele nauk społeczno-ekonomicznych oraz humanistycznych i językowych znacznie częściej mieli doświadczenie w nauczaniu zdalnym niż pracownicy dydaktyczni z obszaru nauk matematyczno-przyrodniczych.**

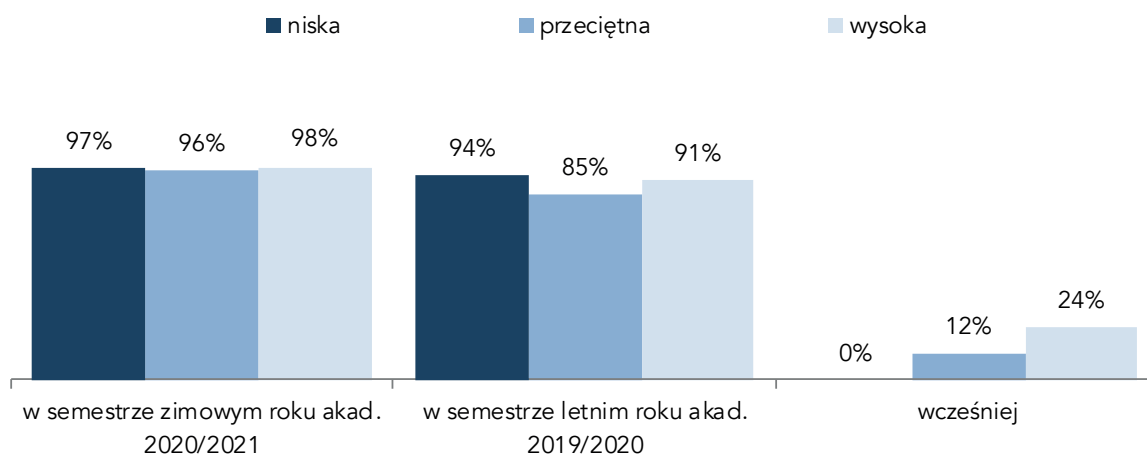
Rysunek 4.2 Procent badanych, którzy deklarowali prowadzenie zajęć w formie zdalnej w różnych okresach według obszaru kształcenia.



O ile wśród respondentów reprezentujących ten ostatni obszar kształcenia doświadczenia w prowadzeniu nauczania na odległość deklarowało 11% badanych, to wśród nauczycieli akademickich reprezentujących nauki humanistyczne i językowe frakcja takich osób była blisko dwukrotnie większa, zaś wśród pracowników z obszaru nauk społeczno-ekonomicznych dokładnie dwa razy wyższa. Przypuszczać można, że najrzadsze doświadczenia w zdalnym kształceniu występujące wśród reprezentantów nauk matematyczno-przyrodniczych wynikają właśnie z faktu, iż to w tym obszarze nauki kształcenie często odbywa się w laboratoriach przy wykorzystaniu specjalistycznego sprzętu i bardzo trudno jest prowadzić tego typu kursy w formie zdalnej. Występująca przed pandemią dysproporcja w doświadczeniach ze zdalnym nauczaniem między różnymi obszarami nauki aktualnie uległa całkowitemu zatarciu. W semestrze zimowym w roku akademickim 2020/2021 frakcja respondentów twierdzących, że prowadziło zajęcia w formie zdalnej była identyczna wśród podzbiorowości nauczycieli akademickich wyróżnionych według przynależności do obszaru kształcenia.

Kolejną cechą, która różnicowała doświadczenia – przed pandemią – w kształceniu zdalnym okazała się samoocena kompetencji w obsłudze sprzętu i oprogramowania używanego w nauczaniu zdalnym. W okresie przed pandemią wśród osób, które wysoko oceniały swoje kompetencje w zakresie obsługi sprzętu i oprogramowania użytkowanego w kształceniu na odległość jedna na cztery miała doświadczenia w nauczaniu zdalnym, wówczas gdy wśród osób, które nisko oceniały swoje kompetencje nikt nie prowadził zajęć w formie zdalnej.

Rysunek 4.3 Procent badanych, którzy deklarowali prowadzenie zajęć w formie zdalnej w różnych okresach według samooceny kompetencji w obsłudze sprzętu i oprogramowania w nauczaniu zdalnym.



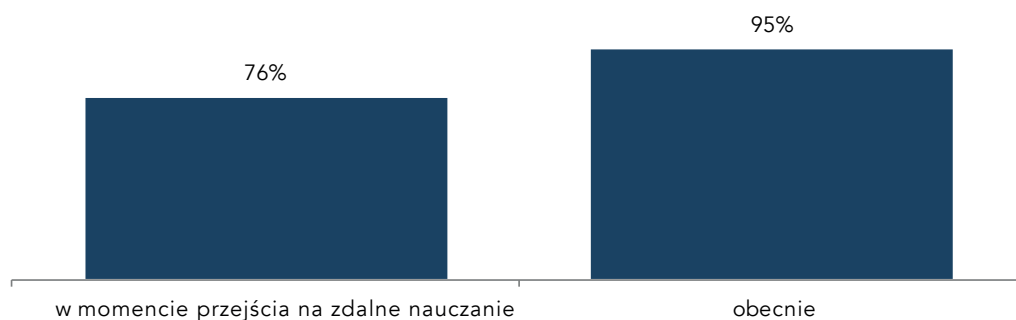
Ta występująca przed okresem pandemii prawidłowość jest dość oczywista, ci którzy nie potrafią obsługiwać sprzętu używanego w trakcie kształcenia na odległość będą rzadziej sięgali po tę formę kształcenia niż ci, którzy to potrafią. Jednakże warto podkreślić, że w ostatnim czasie tj. semestrze zimowym roku akademickiego 2020/2021 frakcje prowadzących zdalne zajęcia dla studentów w poszczególnych kategoriach samooceny kompetencji były nieomal identyczne. Świadczy to, o tym, że specyficzne warunki pandemii i konieczność prowadzenia zajęć na odległość spowodowały, że nawet osoby, które niezbyt pewnie czują się przy obsłudze sprzętu i oprogramowania wykorzystywanego w kształceniu zdalnym poradziły sobie z tym wyzwaniem.

5. Sprzęt do pracy zdalnej

Przejęcie na tryb nauczania zdalnego było dla całej społeczności akademickiej bardzo poważnym wyzwaniem. W bardzo krótkim czasie nauczyciele akademicki musieli poddać refleksji założenia oraz treści swoich kursów, a następnie przystosować zajęcia do zadanej formy nauczania, konieczna także często była zmiana podejścia w egzekwowaniu aktywności i wiedzy od słuchaczy. Zmienił się sposób komunikacji ze studentami, współpracownikami. Krótko mówiąc zdalne nauczanie wymagało od pracowników prowadzących zajęcia dydaktyczne rozszerzenia kompetencji w zakresie cyfrowych sposobów komunikacji. Proces nabywania nowych kompetencji w nauczaniu cyfrowym jest bez wątpienia ciekawą problematyką badawczą, niemniej w krótkiej ankiecie skoncentrowaliśmy się jedynie na najbardziej podstawowym zagadnieniu, a mianowicie interesowało nas to, jaki był oraz jest poziom wyposażenia w sprzęt komputerowy wśród nauczycieli akademickich. Deficyty w tym zakresie mają bowiem podstawowe znaczenie i mogą być bezpośrednią barierą w nauczaniu zdalnym.

Respondentom zadaliśmy tylko dwa pytania dotyczące tego, czy dysponowali sprzętem potrzebnym do prowadzenia zajęć w trybie zdalnym. Pierwsze z pytań dotyczyło momentu przejścia na zdalne nauczanie, drugie odnosiło się do obecnej sytuacji.

Rysunek 5.1 Procent respondentów deklarujących, że dysponowało sprzętem potrzebnym do prowadzenia zajęć w trybie zdalnym w momencie przejścia na zdalne nauczanie oraz obecnie.



Przeważająca większość badanych dysponowała niezbędnym sprzętem do pracy zdalnej. Okazuje się, więc że deficyty w wyposażeniu w sprzęt komputerowy dla większości nauczycieli akademickich nie stanowiły podstawowej bariery w możliwości zdalnego nauczania. Zgodnie z deklaracjami w momencie przejścia na nauczanie zdalne trzech na czterech badanych miało dostęp do niezbędnego sprzętu, po upływie kilku miesięcy już 95% badanych twierdziło, że dysponuje niezbędnym sprzętem. Innymi słowy aktualnie niemal wszyscy prowadzący zajęcia dydaktyczne na UW dysponują potrzebnym sprzętem do prowadzenia zajęć w formie zdalnej.

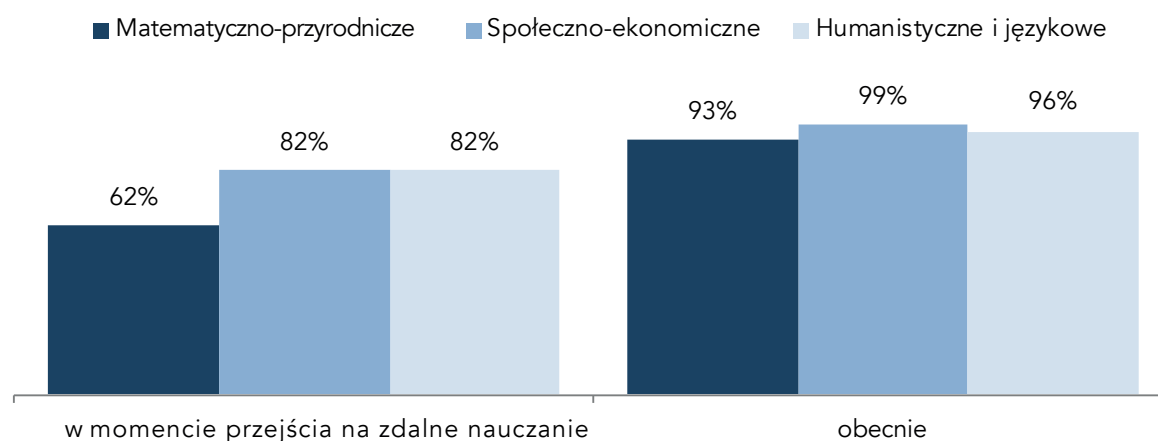
Można przypuszczać, że sytuacja pandemii i z tym związana konieczność prowadzenia zajęć w formie zdalnej wymusiła na sporej części nauczycieli akademickich zakup odpowiedniego sprzętu komputerowego. W świetle szczegółowych wyników analiz można stwierdzić, że sytuacja taka miała miejsce w przypadku co piątego respondenta. Zaś sytuacja przeciwna - czyli taka, gdy badany dysponował niezbędnym sprzętem do zdalnego nauczania w momencie przejścia na zdalne nauczanie, a aktualnie nie dysponuje takim sprzętem - dotyczyła zaledwie kilku osób (zob. Aneks, tabela 5.1).

Analizy ukierunkowane na wskazanie kategorii nauczycieli akademickich, które wyraźnie różniły się w pod względem dostępności do sprzętu umożliwiającego prowadzenie zdalnych zajęć od innych podzbiorowości nie ujawniły wielu uwarunkowań. Okazało się, że jedynie dwie cechy w pew-

nym stopniu różnicowały opinie badanych na temat tego, czy dysponowali/dysponują oni sprzętem umożliwiającym prowadzenie zdalnego nauczania.

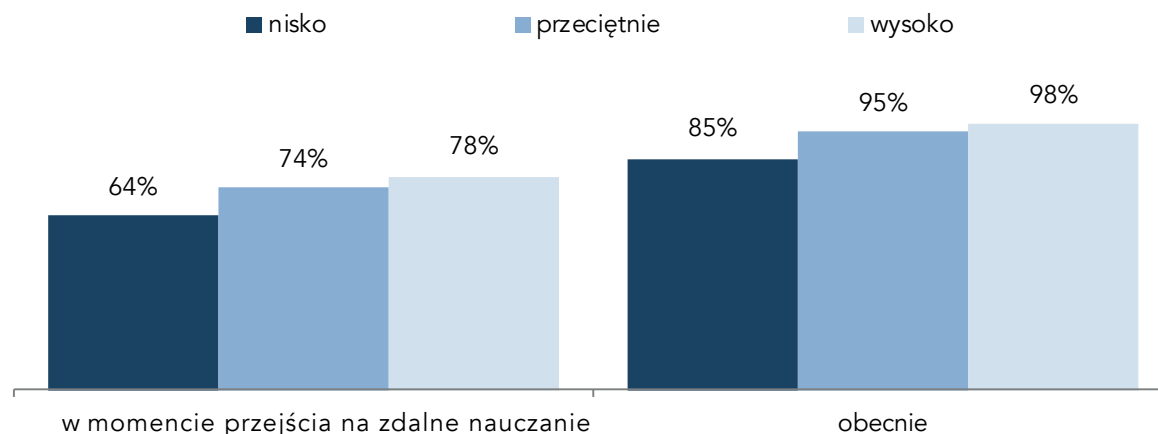
Przynależności badanych do obszaru nauki okazała się uwarunkowaniem dostępu do sprzętu umożliwiającego kształcenie zdalne w momencie przejścia na ten tryb nauczania. W tym okresie przedstawiciele nauk matematyczno-przyrodniczych wyraźnie rzadziej niż pozostali deklarowali, iż dysponowali niezbędnym sprzętem do zdalnego nauczania. Obecnie występujące różnice w deklaracjach dotyczących dysponowania odpowiednim sprzętem między kategoriami nauczycieli akademickich, którzy reprezentują różne obszary kształcenia są niewielkie. Zatem oznacza to, że to właśnie respondenci z obszaru nauk matematyczno-przyrodniczych w największym stopniu uzupełniali braki w sprzęcie potrzebnym do prowadzenia zajęć w formie zdalnej.

Rysunek 5.2 Procent respondentów deklarujących, że dysponowało sprzętem potrzebnym do prowadzenia zajęć w trybie zdalnym w momencie przejścia na zdalne nauczanie oraz obecnie według obszaru kształcenia.



Przeprowadzone analizy ujawniły także, że występowała zauważalna zależność między opiniami respondentów na temat tego, czy dysponowali/dysponują oni sprzętem umożliwiającym prowadzenie zdalnego nauczania a samooceną kompetencji w obsłudze sprzętu i oprogramowania w nauczaniu zdalnym.

Rysunek 5.3 Procent respondentów deklarujących, że dysponowało sprzętem potrzebnym do prowadzenia zajęć w trybie zdalnym w momencie przejścia na zdalne nauczanie oraz obecnie według samooceny kompetencji w obsłudze sprzętu i oprogramowania w nauczaniu zdalnym.



Zarówno w momencie przejścia na zdalne nauczanie, jak i obecnie osoby, które nisko oceniają swoje kompetencje w obsłudze sprzętu i oprogramowania w nauczaniu zdalnym zdecydowanie rzadziej niż pozostali nauczyciele akademicy oceniali, iż dysponują sprzętem potrzebnym do zdalnego nauczania. Ujawniona prawidłowość nie jest jednoznaczna przy interpretacji, gdyż może być tak, że brak dostępu do sprzętu komputerowego jest czynnikiem powodującym niską samoocenę kompetencji informatycznych koniecznych w zdalnym nauczaniu. Niemniej można starać się wyjaśnić ją także w sposób przeciwny, czyli osoby, które nie czują się kompetentne w zakresie obsługi sprzętu i oprogramowania uważają, iż nie dysponują odpowiednim sprzętem do zdalnego nauczania. Niezależnie jednak od faktycznie występującego kierunku wpływu, warto mieć na uwadze, że na naszej uczelni jest pewna grupa osób, która nie czuje się pewnie w sferze komunikacji cyfrowej i dlatego należy adresować do niej różnego rodzaju szkolenia pozwalające opanować obsługę sprzętu i oprogramowania, które jest obecnie już powszechnie używane w zdalnych procesach dydaktycznych.

6. Wsparcie jednostki dydaktycznej w nauce zdalnej

Kwestia wsparcia uzyskiwanego przez nauczycieli akademickich Uniwersytetu Warszawskiego ze strony jednostek dydaktycznych w okresie pandemii Covid-19 została ujęta w kwestionariuszu w pięciu pytaniach siódmego bloku pytań:

Jak ocenia Pan(i) wsparcie jednostki dydaktycznej w zakresie:

Pytanie 7.1. udostępniania pracownikom sprzętu komputerowego,

Pytanie 7.2. udostępniania pracownikom niezbędnego oprogramowania,

Pytanie 7.3. przekazywania dobrych praktyk nauczania zdalnego,

Pytanie 7.4. pomocy technicznej,

Pytanie 7.5. udostępniania miejsca do pracy w okresie pandemii.

W odpowiedzi na każde z pytań badani mieli możliwość wskazania wartości od -3 (bardzo źle) do +3 (bardzo dobrze).

W analizach, ze względu na klarowność interpretacji, posługujemy się średnimi tych ocen jako syntetycznymi wskaźnikami ocen jedynie w sytuacjach szczególnych odwołując się do rozkładów. Analizy odpowiedzi zostały przedstawione w odniesieniu do ogółu badanych oraz w zbiorowościach wyróżnionych ze względu na obszar nauki, stanowisko, staż pracy oraz szereg zmiennych wymienionych w części metryczkowej: płeć, liczba osób w gospodarstwie domowym, liczba dzieci do 12 lat, nad którymi badany(a) sprawuje opiekę, czy ma z kim zostawić dzieci podczas wykonywania pracy, ocena własnych kompetencji technicznych przy prowadzeniu zajęć zdalnych, ocena własnych warunków do pracy zdalnej oraz przynależność do grupy ryzyka ciężkiego przebiegu Covid-19 osoby badanej lub kogoś z domowników.

6.1. Wsparcie jednostki dydaktycznej w zakresie udostępniania pracownikom sprzętu komputerowego

Wśród ogółu badanych opinie negatywne i pozytywne na temat wsparcia ze strony jednostki dydaktycznej w wyposażeniu w sprzęt komputerowy okazały się równoważyć: po około 40% badanych wybrało pozytywne i negatywne oceny – średnia wskaźnika ocen w skali od -3 do +3 była równa -0,01 (można bez obaw traktować tę wartość jako zerową).

Odpowiedzi badanych nieznacznie różniły się ze względu na obszar kształcenia: umiarkowanie pozytywnie oceniali swoje jednostki pracownicy kierunków z obszaru nauk matematyczno-przyrodniczych (0,24), zaś umiarkowanie negatywnie – kierunków społeczno-ekonomicznych (-0,12) oraz kierunków humanistycznych i językowych (-0,17). Stanowisko nie różnicowało znacząco odpowiedzi badanych, natomiast uwzględnienie stażu pracy wskazało na pewne, choć nieduże różnice: pracownicy o dłuższym stażu pracy oceniali nieco niżej wsparcie jednostki w wyposażaniu w sprzęt komputerowy: począwszy od 0,25 dla pracowników o stażu do 5 lat do -0,16 dla pracowników o stażu pracy dłuższym niż 15 lat.

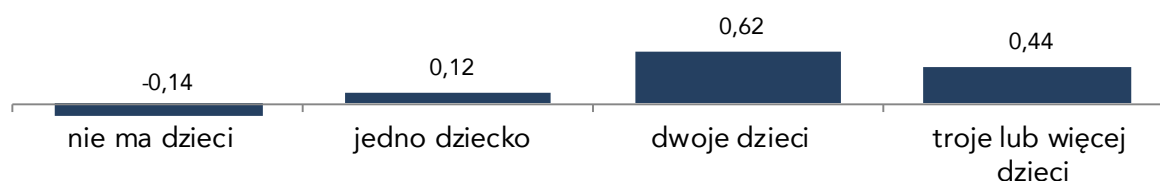
Osoby z bardziej licznych gospodarstw domowych, w szczególności opiekujące się młodszymi dziećmi, oceniały wsparcie jednostki w sprzęt komputerowy wyżej niż osoby mieszkające samotnie, a także osoby nie wychowujące dzieci.

Rysunek 6.1 Ocena* wsparcia jednostki dydaktycznej w zakresie udostępniania pracownikom sprzętu komputerowego ze względu na liczbę osób w gospodarstwie domowym



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której -3 oznaczało bardzo źle, a +3 oznaczało bardzo dobrze

Rysunek 6.2. Ocena* wsparcia jednostki dydaktycznej w zakresie udostępniania pracownikom sprzętu komputerowego ze względu na liczbę dzieci do 12 lat, nad którymi badany(a) sprawuje opiekę



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której -3 oznaczało bardzo źle, a +3 oznaczało bardzo dobrze

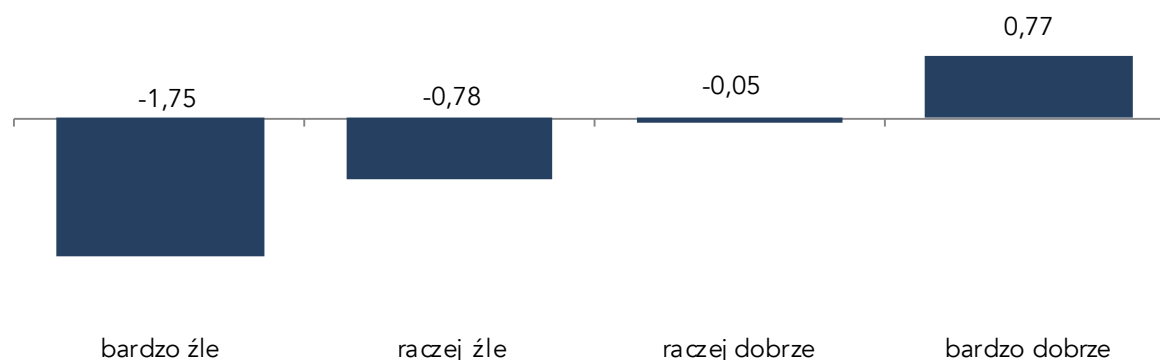
Lepiej wsparcie jednostki w tej kwestii oceniali osoby, które mają z kim zostawić dzieci w czasie, gdy wykonują pracę (wskazania: 0,53 do 0,04).

Zbadaliśmy również znaczenie interakcji między płcią badanych i możliwością zapewnienia opieki nad dzieckiem, gdy osoba badana pracuje. Wśród kobiet dało się zauważyć jednoznaczną zależność – **kobiety, które nie mają z kim zostawić dzieci wyraźnie niżej oceniali pomoc jednostki w zaopatrzenie w sprzęt komputerowy, niż kobiety, które mają takie możliwości (średnie wartości wskaźnika: -0,15 vs 0,81)**. Wśród mężczyzn nie zauważyliśmy takiej zależności – mężczyźni mający z kim zostawić dzieci podczas pracy byli równie pozytywnie nastawieni, co mężczyźni nie mający takiej możliwości.

Niskie oceny własnych kompetencji w obsłudze sprzętu służącego do zajęć zdalnych sprzyjały większemu krytycyzmowi w ocenie wsparcia przez jednostki (ocena -0,67 wśród osób nisko oceniających swoje kompetencje w tej dziedzinie wobec 0,03 w gronie osób oceniających swoje kompetencje wysoko).

Równocześnie dała się zaobserwować wyraźna zależność między jakością własnych warunków pracy a ocenami wsparcia jednostki – dysponujący lepszymi warunkami do pracy zdalnej wyraźnie wyżej oceniali wsparcie jednostki w kwestii sprzętu.

Rysunek 6.3. Ocena* wsparcia jednostki dydaktycznej w zakresie udostępniania pracownikom sprzętu komputerowego ze względu na ocenę własnych warunków do pracy zdalnej



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której -3 oznaczało bardzo źle, a +3 oznaczało bardzo dobrze

Trudno na podstawie niniejszego badania ustalić związek przyczynowy w tej zależności – czy lepsze warunki do pracy zapewniła swoim pracownikom jednostka, co wpłynęło na ich lepsze oceny, czy też osoby, które już wcześniej miały lepsze warunki pracy okazały się bardziej łaskawe w ocenach. Z całą pewnością można natomiast stwierdzić, że **osoby lepiej wyposażone systematycznie wystawiały wyższe oceny swoim jednostkom**. Zatem dbałość o lepsze wyposażenie pracowników w sprzęt sprzyja wyższym ocenom.

Przynależność do grupy ryzyka ciężkiego przebiegu Covid-19 miała bardzo niewielkie znaczenie dla ocen wsparcia jednostki w zakresie zaopatrzenia w sprzęt komputerowy. Osoby należące do grupy ryzyka były nieznacznie bardziej krytyczne (średnie wartości wskaźnika: -0,16 vs 0,10) w ocenach wsparcia uzyskiwanego od jednostki. Warto podkreślić, że nie miało żadnego znaczenia dla opinii badanych, czy do grupy ryzyka należy ktoś z domowników.

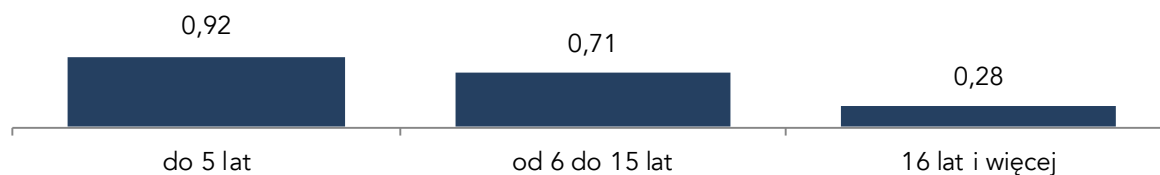
6.2. Wsparcie jednostki dydaktycznej w zakresie udostępniania pracownikom niezbędnego oprogramowania

Oceny ogółu badanych w odniesieniu do zaopatrzenia przez jednostki w niezbędne oprogramowanie były umiarkowanie pozytywne. Ponad 53% badanych pozytywnie (przy 30% ocen negatywnych) oceniło swoje jednostki w tej kwestii. Średnia wartość wskaźnika ocen w skali od -3 do +3 wynosiła 0,54.

Jeśli uwzględnić obszar kształcenia, to **najwyżej swoje jednostki dydaktyczne pod względem udostępnienia oprogramowania oceniali pracownicy kierunków matematyczno-przyrodniczych (0,82) i społeczno-ekonomicznych (0,68), zaś najniżej – kierunków humanistycznych i językowych (0,26).**

Stanowisko, podobnie jak w odniesieniu do zaopatrzenia w sprzęt, nie miało znaczenia dla ocen wsparcia w zakresie oprogramowania. Podobnie jak w przypadku sprzętu pracownicy o krótszym stażu nieco lepiej oceniali wsparcie jednostki i w zakresie zaopatrzenia w oprogramowanie.

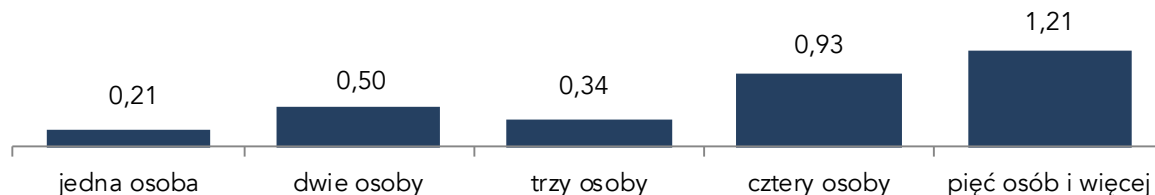
Rysunek 6.4. Ocena* wsparcia jednostki dydaktycznej w zakresie udostępniania pracownikom niezbędnego oprogramowania ze względu na staż pracy



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której -3 oznaczało bardzo źle, a +3 oznaczało bardzo dobrze

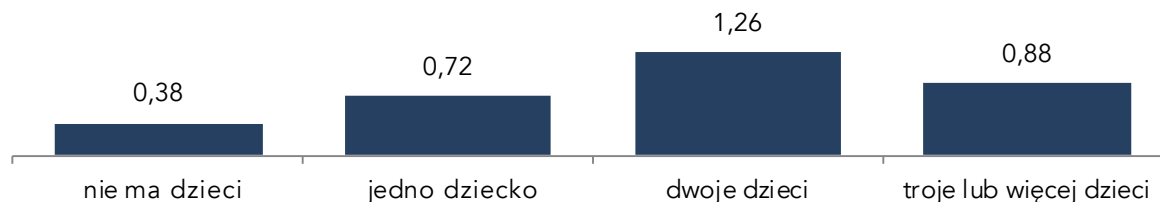
Kobiety dawały nieznacznie niższe oceny niż mężczyźni (0,44 vs 0,71). Za to zależność między ocenami na temat wsparcia jednostki w zakresie oprogramowania a liczbą osób w gospodarstwie domowym oraz liczbą dzieci okazała się wyraźna. Zasadniczo, najwyższe wsparcie jednostek oceniały osoby z większych gospodarstw domowych oraz takich, w których jest więcej dzieci niż osoby samotne oraz niesprawujące opieki nad dziećmi. Zależności te ilustrują poniższe wykresy.

Rysunek 6.5. Ocena* wsparcia jednostki dydaktycznej w zakresie udostępniania pracownikom niezbędnego oprogramowania ze względu na liczbę osób w gospodarstwie domowym



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której -3 oznaczało bardzo źle, a +3 oznaczało bardzo dobrze

Rysunek 6.6. Ocena* wsparcia jednostki dydaktycznej w zakresie udostępniania pracownikom niezbędnego oprogramowania ze względu na liczbę dzieci do 12 lat, nad którymi badany(a) sprawuje opiekę

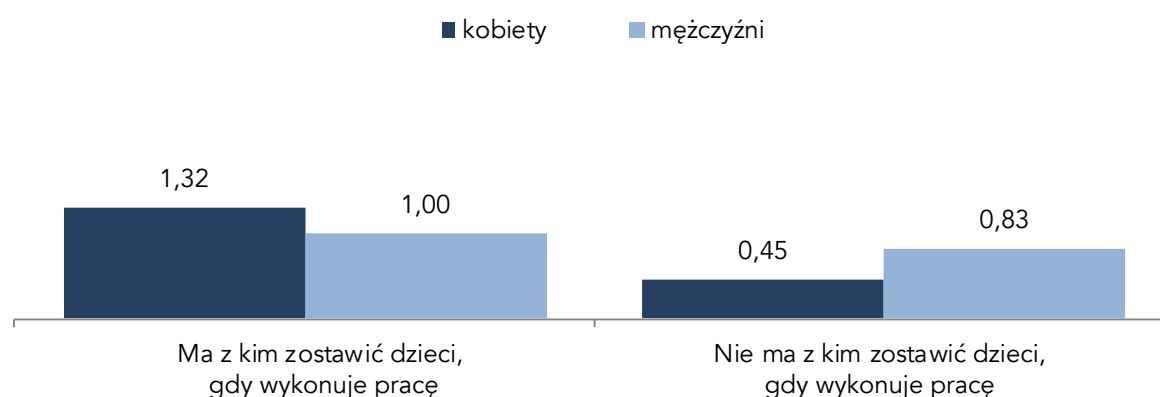


* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której -3 oznaczało bardzo źle, a +3 oznaczało bardzo dobrze

Warto również zwrócić uwagę na to, że wartości wskaźnika ocen we wszystkich grupach okazały się dodatnie.

Podobnie jak w ocenach wyposażenia w sprzęt komputerowy osoby, które mają z kim zostawić dzieci w czasie wykonywania swojej pracy wyżej oceniały wsparcie jednostki w zakresie udostępniania pracownikom niezbędnego oprogramowania niż osoby niemające takich możliwości (średnie wartości wskaźnika: 1,15 vs 0,60). Wynik ten różnicował kobiety i mężczyzn wyłącznie w skali poparcia – kobiety mające z kim zostawić dzieci podczas pracy lepiej niż mężczyźni oceniali wsparcie jednostki w omawianym aspekcie. Jednak, niezależnie od płci osoby mające z kim zostawić dzieci podczas pracy lepiej oceniały wsparcie jednostki w omawianym aspekcie. Poniższy wykres ilustruje tę obserwację.

Rysunek 6.7. Ocena* wsparcia jednostki dydaktycznej w zakresie udostępniania pracownikom niezbędnego oprogramowania ze względu na możliwość zostawienia dzieci w czasie pracy, osobno wśród kobiet i mężczyzn



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której -3 oznaczało bardzo źle, a +3 oznaczało bardzo dobrze

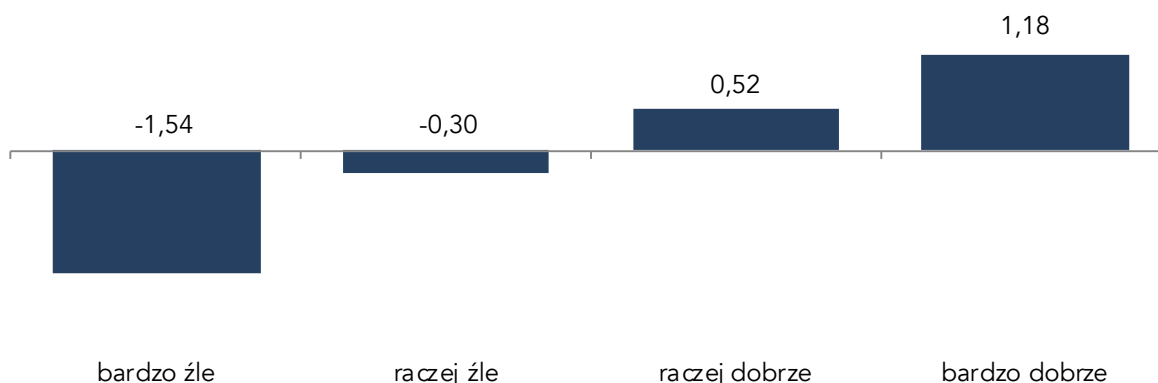
Również zależności ocen wsparcia ze strony jednostki od samooceny swoich kompetencji w obsłudze sprzętu i oprogramowania oraz od oceny własnych warunków do pracy zdalnej okazały się pozytywne: **im lepsze kompetencje techniczno-informatyczne oraz im lepsze warunki do pracy zdalnej tym wyższe oceny wsparcia od jednostki w zakresie zaopatrzenia w odpowiednie oprogramowanie**. Zależności te okazały się wyraźniejsze niż w przypadku sprzętu komputerowego. Poniższe wykresy ilustrują obie zależności.

Rysunek 6.8. Ocena* wsparcia jednostki dydaktycznej w zakresie udostępniania pracownikom niezbędnego oprogramowania ze względu na ocenę własnych kompetencji w obsłudze sprzętu i oprogramowania w nauczaniu zdalnym



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której -3 oznaczało bardzo źle, a +3 oznaczało bardzo dobrze

Rysunek 6.9. Ocena* wsparcia jednostki dydaktycznej w zakresie udostępniania pracownikom niezbędnego oprogramowania ze względu na ocenę własnych warunków do pracy zdalnej



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której -3 oznaczało bardzo źle, a +3 oznaczało bardzo dobrze

Jak widać i w tym przypadku jakość warunków pracy okazuje się bardzo znaczącą cechą współwystępującą z dobrymi ocenami wsparcia przez jednostki.

Zależność opinii na temat wsparcia jednostek w zakresie zaopatrzenia w oprogramowanie okazała się bardzo podobna jak to co zaobserwowaliśmy w odniesieniu do wyposażenia w sprzęt komputerowy. Przynależność do grupy ryzyka ciężkiego przebiegu Covid-19 miała bardzo niewielkie znaczenie dla ocen wsparcia jednostki poprzez zaopatrzenie w oprogramowanie. Osoby należące do grupy ryzyka były nieznacznie bardziej krytyczne (średnie wartości wskaźnika: 0,34 vs 0,67) w ocenach wsparcia uzyskiwanego od jednostki. W tym przypadku również nie miało żadnego znaczenia dla opinii badanych, czy do grupy ryzyka należy ktoś z domowników.

6.3. Wsparcie jednostki dydaktycznej w zakresie przekazywania dobrych praktyk nauczania zdalnego

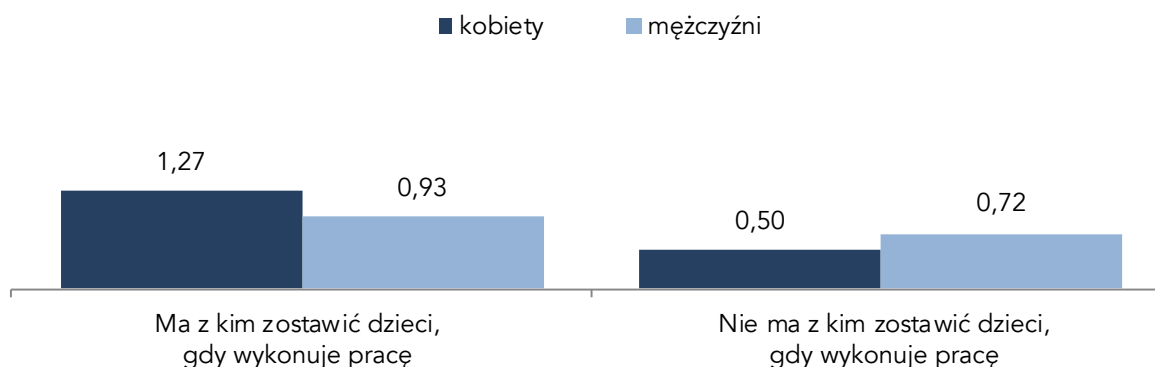
Przekazywanie dobrych praktyk nauczania zdalnego, a więc wsparcie w rozwoju cyfrowych kompetencji użytecznych w dydaktycznych kontaktach to szczególnie ważny aspekt w dobie lockdownu. Okazuje się, że jest to wymiar, w którym jednostki uzyskiwały najwyższe oceny badanych. Ponad 60% badanych pozytywnie (przy zaledwie 20% ocen negatywnych) oceniło swoje jednostki w tej kwestii. Średnia wartość wskaźnika ocen w skali od -3 do +3 wynosiła 0,83.

Obszar kształcenia nie różnicował ocen badanych w opisywanym aspekcie. Badani wszystkich obszarów zgodnie – wyraźnie pozytywnie – oceniali wsparcie uzyskiwane ze strony jednostek w zakresie przekazywania dobrych praktyk nauczania zdalnego. Pozytywne oceny wskazywali również pracownicy niezależnie od zajmowanego stanowiska.

Podobnie jak w przypadku wyposażenia w sprzęt oraz oprogramowanie, wsparcie w zakresie przekazywania dobrych praktyk najwyżej doceniły osoby najkrócej zatrudnione na UW – dla osób pracujących na UW do 5 lat średnia wartość wskaźnika była równa 1,14). Jednak przewaga ich pozytywnych ocen nad wskazaniem dłuższej zatrudnienia była nieznaczna – średnie wartości wskaźników dla pracujących od 6 do 15 lat i dla zatrudnionych na UW dłużej niż 15 lat wynosiły, odpowiednio, 0,70 i 0,82.

Płeć nie różnicowała odpowiedzi badanych, natomiast nieco wyraźniejsze różnice pojawiły się ze względu na liczbę osób w gospodarstwie domowym. Najniższe oceny we wsparciu kompetencyjnym ze strony jednostek dawały osoby mieszkające samotnie (średnia wartość wskaźnika: 0,59), zaś najwyższe – osoby mieszkające w gronie co najmniej 5 osób (1,07). W przypadku liczby wychowywanych dzieci do 12 roku życia trudno doszukać się znaczącej zależności – niezależnie od liczby dzieci badani jednoznacznie pozytywnie oceniali wsparcie kompetencyjne w zakresie nauczania zdalnego uzyskiwane ze strony swoich jednostek. Zwracają uwagę jedynie znacząco niższe oceny wystawiane przez osoby wychowujące co najmniej trójkę dzieci (0,56). Za to fakt posiadania możliwości zostawienia pod opieką dzieci podczas wykonywania pracy okazał się silnie różnicującym czynnikiem. **Osoby, które mają z kim zostawić dzieci dawały wyraźnie wyższe oceny jednostkom za wsparcie w zakresie przekazywania dobrych praktyk nauczania zdalnego niż osoby niemające takich możliwości** (średnie wartości wskaźnika: 1,10 vs 0,56). Wynik ten, podobnie jak opisano w poprzedniej sekcji, różnicował kobiety i mężczyzn wyłącznie w skali poparcia – kobiety mające z kim zostawić dzieci podczas pracy, lepiej niż mężczyźni oceniali wsparcie jednostki w omawianym aspekcie. Jednak, niezależnie od płci, przeważały oceny pozytywne. Poniższy wykres ilustruje tę obserwację.

Rysunek 6.10. Ocena* wsparcia jednostki dydaktycznej w zakresie przekazywania dobrych praktyk nauczania zdalnego ze względu na możliwość zostawienia dzieci w czasie pracy, osobno wśród kobiet i mężczyzn



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której -3 oznaczało bardzo źle, a +3 oznaczało bardzo dobrze

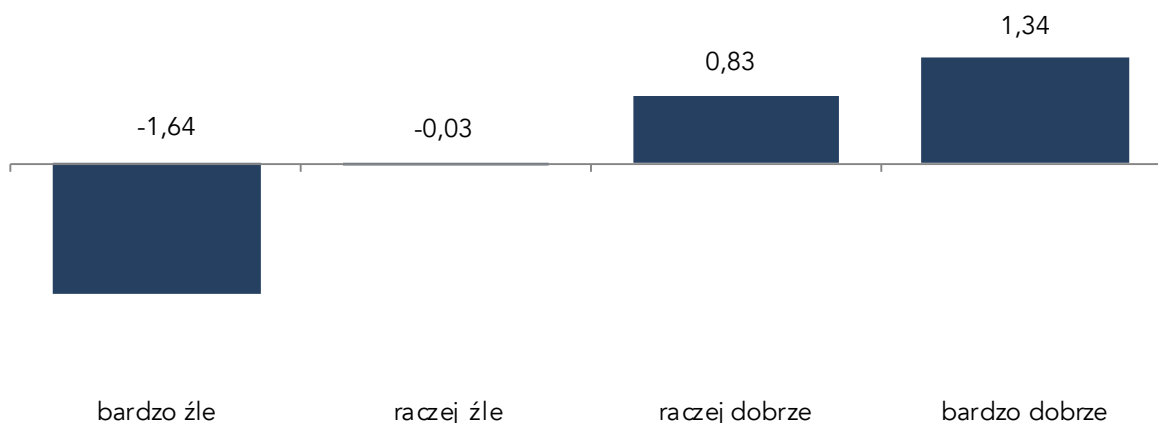
Zależności ocen wsparcia ze strony jednostki w zakresie rozwoju kompetencji od samooceny swoich kompetencji w obsłudze sprzętu i oprogramowania oraz od oceny własnych warunków do pracy zdalnej były jeszcze wyraźniejsze niż te opisane w poprzedniej sekcji: **im lepsze kompetencje techniczno-informatyczne oraz im lepsze warunki do pracy zdalnej tym wyższe oceny wsparcia od jednostki w zakresie przekazywania dobrych praktyk nauczania zdalnego**. Poniższe wykresy ilustrują obie zależności.

Rysunek 6.11. Ocena* wsparcia jednostki dydaktycznej w zakresie przekazywania dobrych praktyk nauczania zdalnego ze względu na ocenę własnych kompetencji w obsłudze sprzętu i oprogramowania w nauczaniu zdalnym



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której -3 oznaczało bardzo źle, a +3 oznaczało bardzo dobrze

Rysunek 6.12. Ocena* wsparcia jednostki dydaktycznej w zakresie przekazywania dobrych praktyk nauczania zdalnego ze względu na ocenę własnych warunków do pracy zdalnej



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której -3 oznaczało bardzo źle, a +3 oznaczało bardzo dobrze

Docenienie wartości wsparcia kompetencyjnego uzyskanego na UW przez osoby pewnie posługujące się sprzętem służącym nauczaniu zdalnemu i dobrze w niego wyposażonym wskazywać może na to, że w istocie, jednostki dydaktyczne UW dobrze poradziły sobie w tym aspekcie z wyzwaniem jakie postawiła przed nami pandemia.

Przynależność do grupy ryzyka ciężkiego przebiegu Covid-19 zarówno osób badanych, jak i ich domowników nie różnicowały ocen wsparcia jednostki w zakresie przekazywania dobrych praktyk nauczania zdalnego.

6.4. Wsparcie jednostki dydaktycznej w zakresie pomocy technicznej

Pomoc techniczna przy realizacji zdalnego nauczania, to również wymiar wysoko oceniany przez nauczycieli akademickich Uniwersytetu Warszawskiego. Procent badanych, którzy pozytywnie pod tym względem ocenili swoje jednostki okazał się przeszło dwukrotnie większy niż udział osób, które wskazały oceny negatywne (52% ocen pozytywnych wobec 25% ocen negatywnych). Średnia wartość wskaźnika ocen w skali od -3 do +3 wynosiła 0,73.

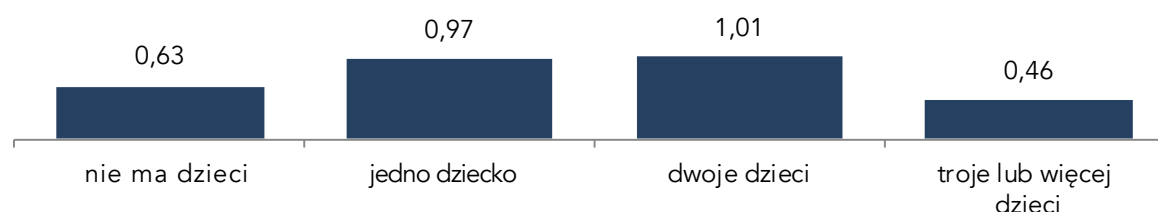
Tym razem obszar kształcenia wyraźnie różnicował odpowiedzi badanych. **Najwyżej pomoc techniczną swoich jednostek docenili pracownicy kierunków społeczno-ekonomicznych** (średnia

wartość wskaźnika: 1,19), zaś pozostali, wprowadzili pozytywnie, jednak znacznie niżej ocenili swoje jednostki pod względem wsparcia technicznego (0,47 dla kierunków matematyczno-przyrodniczych i 0,50 dla kierunków humanistycznych i językowych).

Dość wysoko (powyżej przeciętnej dla ogółu badanych) wsparcie techniczne ze strony jednostek oceniali zarówno profesorowie (średnia wartość wskaźnika: 0,98), jak i asystenci, wykładowcy, lektorzy oraz instruktorzy (0,79), zaś adiunkci – najniżej (0,60). Nie są to jednak bardzo wyraziste zależności. Podobnie, zależność ocen pomocy technicznej od stażu pracy nie okazała się bardzo wyraźna, jednak na uwagę zasługują nieco wyższe oceny wskazywane przez osoby najkrócej (do 5 lat) zatrudnione na UW (średnia wartość wskaźnika: 1,04 wobec 0,64 i 0,66 wśród pracujących na UW, odpowiednio, od 5 do 15 lat i powyżej 15 lat).

Kobiety nieznacznie gorzej od mężczyzn oceniali pomoc techniczną ze strony jednostek (0,61 vs 0,91). Jeśli chodzi o liczbę osób w gospodarstwie domowym, podobnie jak w poprzedniej sekcji, nie dało się zaobserwować znaczącej zależności. W przypadku liczby wychowywanych dzieci do 12 roku życia, zwracają uwagę tym wyższe oceny im większą liczbę dzieci badani wychowują, jednak z wyjątkiem osób wychowujących co najmniej trójkę dzieci. Te osoby wystawiały najniższe oceny jednostkom za pomoc techniczną (0,46). Zależność tę ilustruje poniższy wykres.

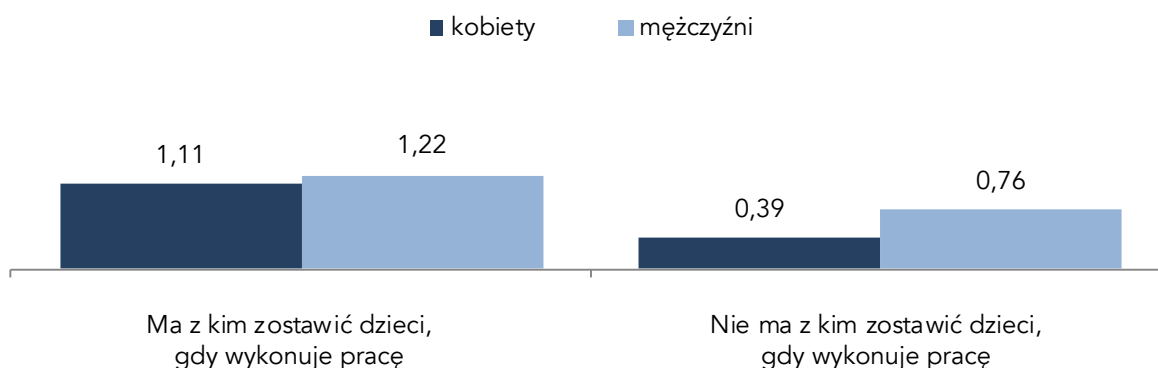
Rysunek 6.13. Ocena* wsparcia jednostki dydaktycznej w zakresie pomocy technicznej ze względu na liczbę dzieci do 12 lat, nad którymi badany(a) sprawuje opiekę



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której -3 oznaczało bardzo źle, a +3 oznaczało bardzo dobrze

Możliwość zostawienia pod opieką dzieci podczas wykonywania pracy okazała się wyjątkowo silnie różnicującym czynnikiem pod względem opinii na temat wsparcia w zakresie pomocy technicznej. **Osoby, które mają z kim zostawić dzieci dawały wyraźnie wyższe oceny jednostkom za wsparcie w zakresie pomocy technicznej niż osoby niemające takich możliwości** (średnie wartości wskaźnika: 1,16 vs 0,54). Wynik ten, niewiele słabiej niż przedstawiono to w poprzedniej sekcji, różnicował kobiety i mężczyzn wyłącznie w skali poparcia – kobiety mające z kim zostawić dzieci podczas pracy wprowadziły nieznacznie gorzej niż mężczyźni oceniali wsparcie jednostki w omawianym aspekcie, jednak wśród kobiet zależność pozytywnych ocen od możliwości zostawienia pod opieką dziecka była silniejsza. Jednak, niezależnie od płci, przeważały oceny pozytywne. Poniższy wykres ilustruje tę obserwację.

Rysunek 6.14. Ocena* wsparcia jednostki dydaktycznej w zakresie pomocy technicznej ze względu na możliwość zostawienia dzieci w czasie pracy, osobno wśród kobiet i mężczyzn



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której -3 oznaczało bardzo źle, a +3 oznaczało bardzo dobrze

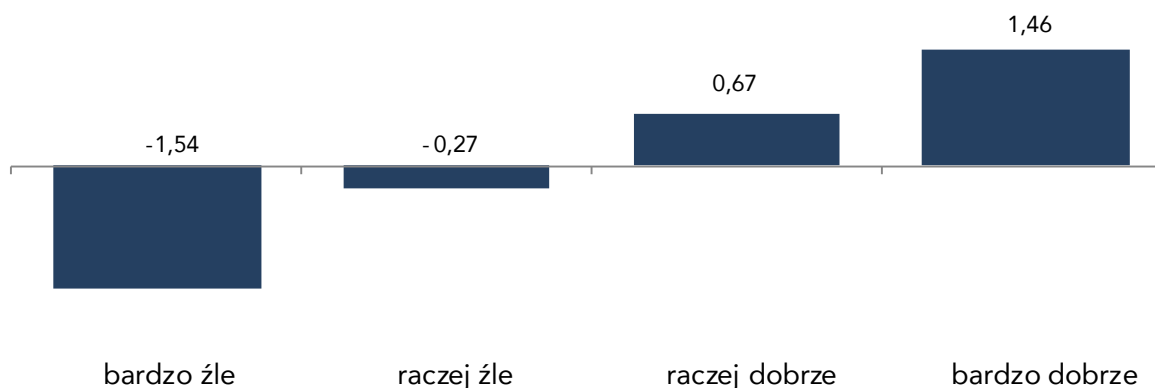
Zależności ocen wsparcia ze strony jednostki w zakresie pomocy technicznej ze strony jednostki od samooceny swoich kompetencji w obsłudze sprzętu i oprogramowania oraz od oceny własnych warunków do pracy zdalnej były równie wyraźne, jak w odniesieniu do wsparcia kompetencyjnego opisanego w poprzedniej sekcji: **im lepsze kompetencje techniczno-informatyczne oraz im lepsze warunki do pracy zdalnej, tym wyższe oceny wsparcia od jednostki w zakresie pomocy technicznej**. Poniższe wykresy ilustrują obie zależności.

Rysunek 6.15. Ocena* wsparcia jednostki dydaktycznej w zakresie pomocy technicznej ze względu na ocenę własnych kompetencji w obsłudze sprzętu i oprogramowania w nauczaniu zdalnym



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której -3 oznaczało bardzo źle, a +3 oznaczało bardzo dobrze

Rysunek 6.16. Ocena* wsparcia jednostki dydaktycznej w zakresie pomocy technicznej ze względu na ocenę własnych warunków do pracy zdalnej



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której -3 oznaczało bardzo źle, a +3 oznaczało bardzo dobrze

Przynależność do grupy ryzyka ciężkiego przebiegu Covid-19 zarówno osób badanych, jak i ich domowników nie różnicowały ocen wsparcia jednostki w zakresie pomocy technicznej.

6.5. Wsparcie jednostki dydaktycznej w zakresie udostępniania miejsca do pracy w okresie pandemii

Zdalna praca w okresie ograniczeń wynikających z pandemii Covid-19 z reguły wymagała od nauczycieli akademickich pozostawania w domu. Nie zawsze jednak domowe warunki pozwalały na swobodne prowadzenie dydaktyki. Dlatego tak ważne niejednokrotnie było zapewnienie prowadzącym zajęcia odpowiedniej przestrzeni na uczelni do prowadzenia zajęć. Wsparcie Uniwersytetu w tym obszarze zostało przez naszych badanych docenione. Podobnie jak w przypadku opinii na temat zapewnienia przez jednostkę pomocy technicznej ponad połowa (52%) badanych wskazała pozytywne oceny wsparcia wyrażającego się przez udostępnienie pracownikom miejsca do pracy (wobec 25% ocen negatywnych). Średnia wartość wskaźnika ocen w skali od -3 do +3 wynosiła 0,69.

Obszar kształcenia oraz staż pracy na UW nie różnicowały odpowiedzi badanych. Pracownicy żadnego z obszarów nie oceniali znacząco wyżej lub niżej omawianego wymiaru wsparcia. Podobnie, żadna z grup wyróżnionych ze względu na staż pracy nie odróżniała się od pozostałych w znaczący sposób. Zwraca natomiast uwagę najsilniejsza przewaga (powyżej średniej wśród ogółu badanych) ocen pozytywnych wśród asystentów, wykładowców, lektorów i instruktorów (średnia wartość wskaźnika: 1,00) oraz profesorów (0,80) wobec niższych wskazań wśród adiunktów (0,56). Należy jednakże pamiętać, że mamy do czynienia cały czas z dodatnimi wartościami wskaźnika, we wszystkich grupach wyróżnionych przez obszar kształcenia, staż pracy i stanowisko była przewaga ocen pozytywnych.

Kobiety nieco wyżej oceniały wsparcie w zakresie udostępniania miejsca do pracy w okresie pandemii niż mężczyźni (0,82 vs 0,55), jednak nie jest to bardzo wyraźna zależność. Liczba osób w gospodarstwie domowym i liczba małych dzieci nie różnicowała odpowiedzi badanych, za to fakt czy badany ma z kim zostawić dzieci w czasie pracy miał bardzo wyraźne znaczenie. **Osoby, które nie mają z kim zostawić dzieci podczas pracy wyraźnie niżej oceniały wsparcie jednostek w zakresie udostępniania miejsca do pracy niż osoby mające takie możliwości (0,29 vs 0,97).** To ważny wnio-

sek, ponieważ pokazuje wagę i dolegliwość braku miejsca do pracy w obecnych warunkach pandemicznych ograniczeń. W tym kontekście na uwagę zasługuje obserwacja, że odpowiedzi na to pytanie nie różniły się znacząco wśród mężczyzn i kobiet. Układ wartości wskaźników był taki sam niezależnie od płci. Oznacza to, że **dolegliwość braku miejsca pracy w związku z brakiem możliwości zapewnienia w tym czasie opieki nad dziećmi jest podobnie dolegliwa wśród mężczyzn i kobiet.**

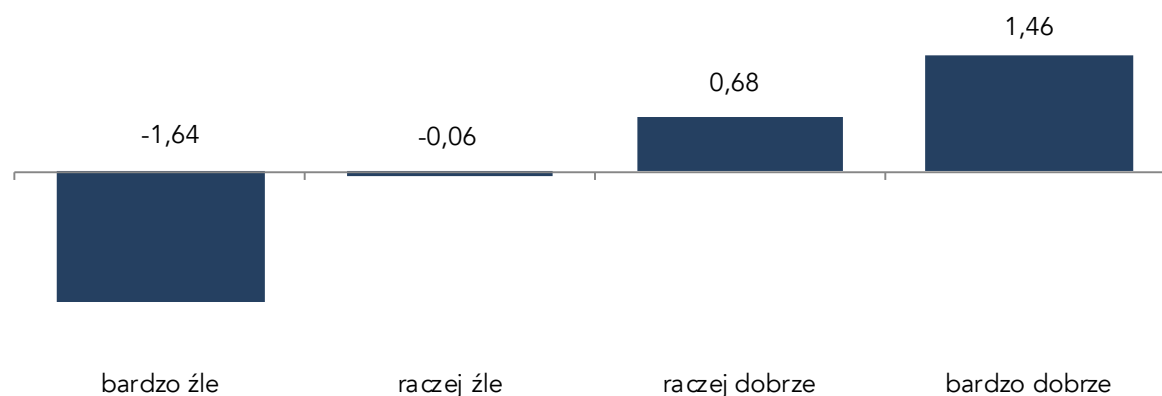
Zależności ocen wsparcia ze strony jednostki w zakresie udostępniania miejsca do pracy w okresie pandemii od samooceny swoich kompetencji w obsłudze sprzętu i oprogramowania oraz od oceny własnych warunków do pracy zdalnej były bardzo wyraźne: **im lepsze kompetencje techniczno-informatyczne oraz im lepsze warunki do pracy zdalnej tym wyższe oceny wsparcia od jednostki w zakresie udostępniania miejsca do pracy w okresie pandemii.** Poniższe wykresy ilustrują obie zależności.

Rysunek 6.17. Ocena* wsparcia jednostki dydaktycznej w zakresie udostępniania miejsca do pracy w okresie pandemii ze względu na ocenę własnych kompetencji w obsłudze sprzętu i oprogramowania w nauczaniu zdalnym



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której -3 oznaczało bardzo źle, a +3 oznaczało bardzo dobrze

Rysunek 6.18. Ocena* wsparcia jednostki dydaktycznej w zakresie udostępniania miejsca do pracy w okresie pandemii ze względu na ocenę własnych warunków do pracy zdalnej



* - średnia dla siedmiopunktowej skali: na której -3 oznaczało bardzo źle, a +3 oznaczało bardzo dobrze

Jednoznacznie negatywne oceny wsparcia w zakresie udostępniania miejsca do pracy w okresie pandemii wybierane przez osoby czujące się mniej pewnie w obsłudze sprzętu komputerowego i mające gorsze warunki do pracy zdalnej, mogą wskazywać na bezradność tych osób wobec wyzwań technologicznych stawianych przez pracę zdalną. Wydaje się, że wskazuje to na znaczenie wsparcia polegającego na zapewnieniu osobom mniej kompetentnym cyfrowo dogodnego miejsca do pracy stacjonarnej, w bezpośrednim kontakcie z technicznym wsparciem uczelni.

Przynależność do grupy ryzyka ciężkiego przebiegu Covid-19 zarówno osób badanych, jak i ich domowników nie różnicowała ocen wsparcia jednostki w zakresie udostępniania miejsca do pracy w okresie pandemii.

7. Oceny różnych aspektów pracy zdalnej

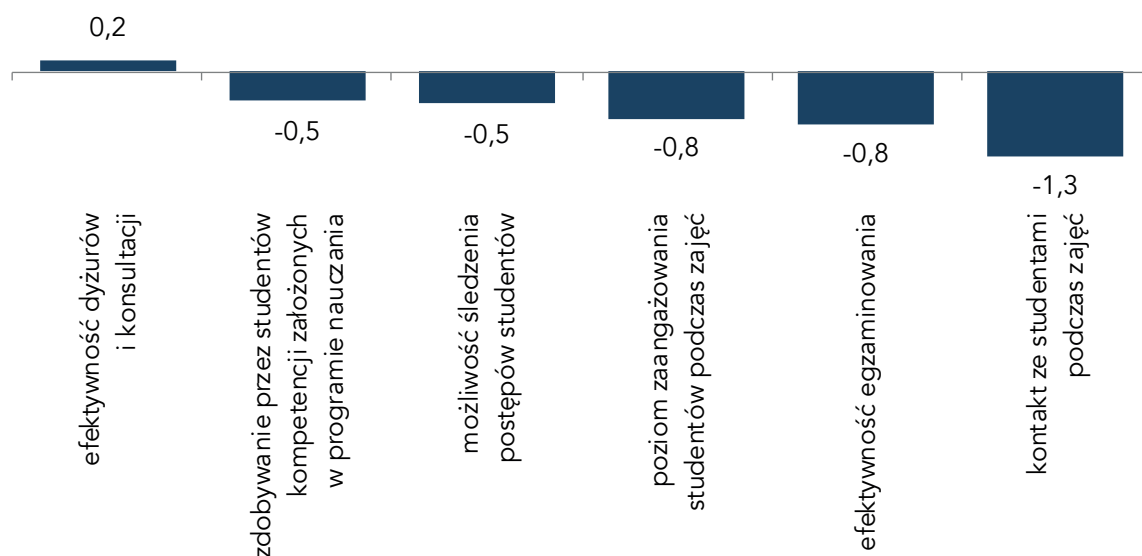
Badanych proszono o ocenę prowadzonych przez siebie zajęć zdalnych w porównaniu do zajęć prowadzonych tradycyjnie (w sali). Ocenie poddano sześć aspektów pracy zdalnej:

- zdobywanie przez studentów kompetencji założonych w programie nauczania,
- kontakt ze studentami podczas zajęć,
- poziom zaangażowania studentów podczas zajęć,
- możliwość śledzenia postępów studentów,
- efektywność dyżurów i konsultacji,
- efektywność egzaminowania (skuteczność w ustalaniu poziomu opanowania materiału przez egzaminowanych).

Respondenci dokonywali oceny na skali od -3: „znacznie gorzej w trybie zdalnym” do +3: „znacznie lepiej w trybie zdalnym”. W konsekwencji w wynikach prezentowanych w tym rozdziale wartości ujemne wskazują na wyższe ocenianie zajęć tradycyjnych, a dodatnie – wyższe ocenianie zajęć zdalnych pod danym względem.

Oceny dokonane przez badanych są podsumowane na poniższym wykresie.

Rysunek 7.1 Oceny* wybranych aspektów pracy zdalnej

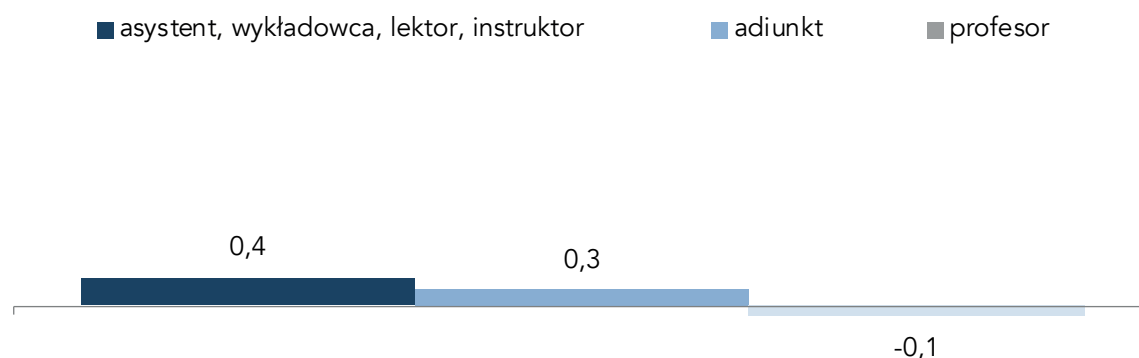


* - średnia dla siedmiopunktowej skali, na której -3 oznaczało „znacznie gorzej w trybie zdalnym”, a +3 oznaczało „znacznie lepiej w trybie zdalnym”

Badani oceniali prowadzone przez siebie zajęcia zdalne niżej niż zajęcia w formie tradycyjnej pod niemal wszystkimi względami. Największą przewagę zajęć tradycyjnych nad zdalnymi wskazywano w ocenach kontaktu ze studentami podczas zajęć. Jedynym aspektem pracy dydaktycznej, w którym praca zdalna została oceniona lepiej niż praca w sali, jest efektywność dyżurów i konsultacji.

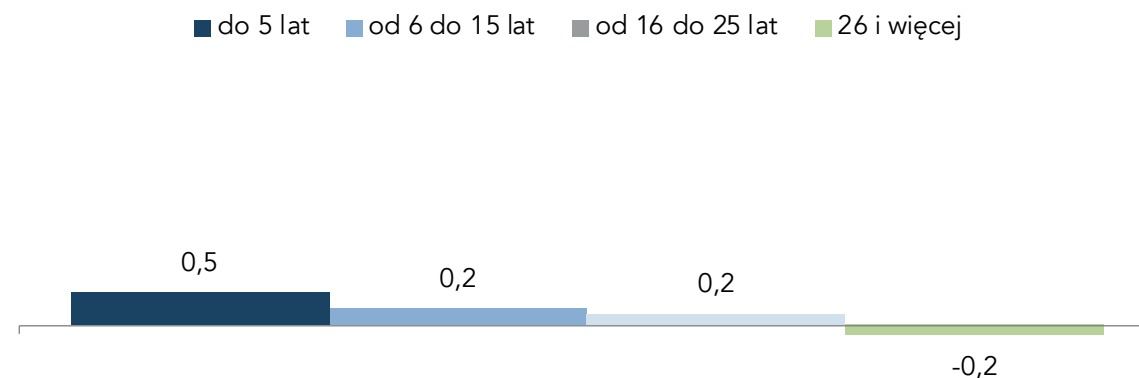
Ocena efektywności dyżurów i konsultacji jest powiązana z cechami zatrudnienia na Uniwersytecie Warszawskim – im dłuższy staż pracy i im wyższe stanowisko, tym mniej badani byli skłonni do wskazywania przewagi zdalnych dyżurów i konsultacji nad ich tradycyjną postacią. Profesorowie oraz osoby z ponad 25-letnim stażem pracy na UW preferowały formę tradycyjną nad zdalną. Wyniki podsumowują poniższe wykresy.

Rysunek 7.2 Oceny* efektywności zdalnych dyżurów i konsultacji w grupach wyróżnionych ze względu na stanowisko



* - średnia dla siedmiopunktowej skali, na której -3 oznaczało „znacznie gorzej w trybie zdalnym”, a +3 oznaczało „znacznie lepiej w trybie zdalnym”

Rysunek 7.3 Oceny* efektywności zdalnych dyżurów i konsultacji w grupach wyróżnionych ze względu na staż pracy na Uniwersytecie Warszawskim

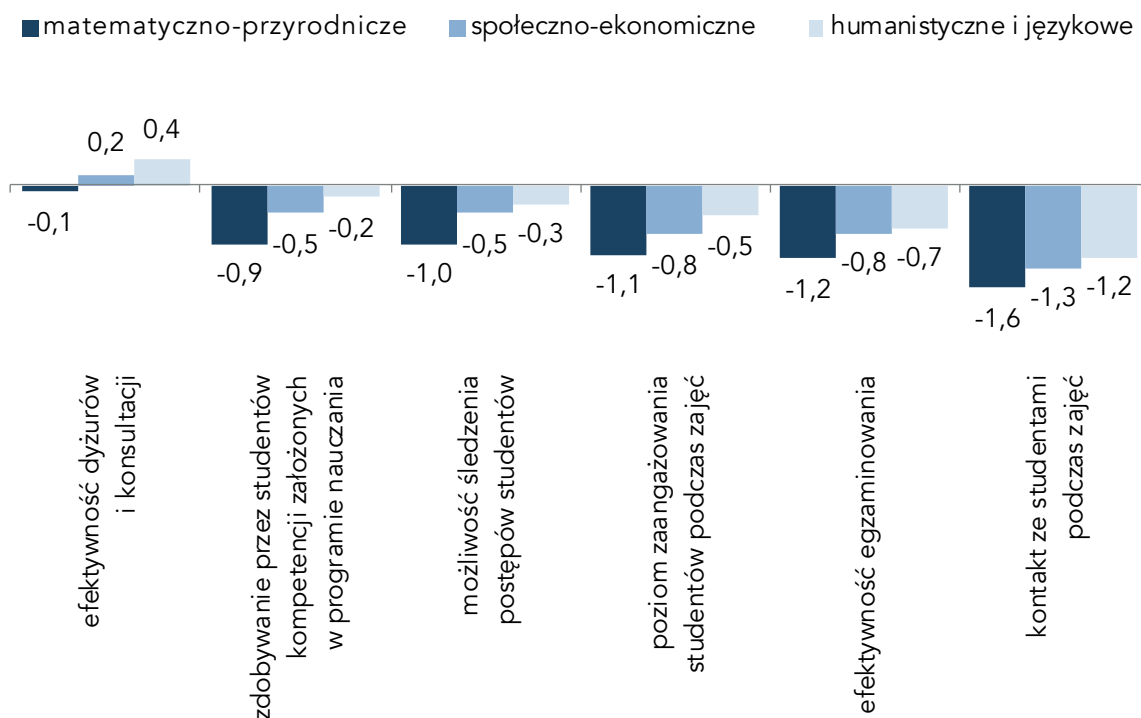


* - średnia dla siedmiopunktowej skali, na której -3 oznaczało „znacznie gorzej w trybie zdalnym”, a +3 oznaczało „znacznie lepiej w trybie zdalnym”

Warto dodać, że efektywność dyżurów i konsultacji jest jedynym aspektem pracy dydaktycznej, w której dostrzeżono znaczące różnice ocen dokonywanych przez osoby należące do poszczególnych kategorii stanowisk czy kategorii stażu pracy na UW.

Praca zdalna była oceniana wyraźnie odmiennie przez nauczycieli akademickich uczących w różnych obszarach kształcenia. Wyniki podsumowuje poniższy wykres.

Rysunek 7.4 Oceny* wybranych aspektów pracy zdalnej w grupach wyróżnionych ze względu na obszar kształcenia

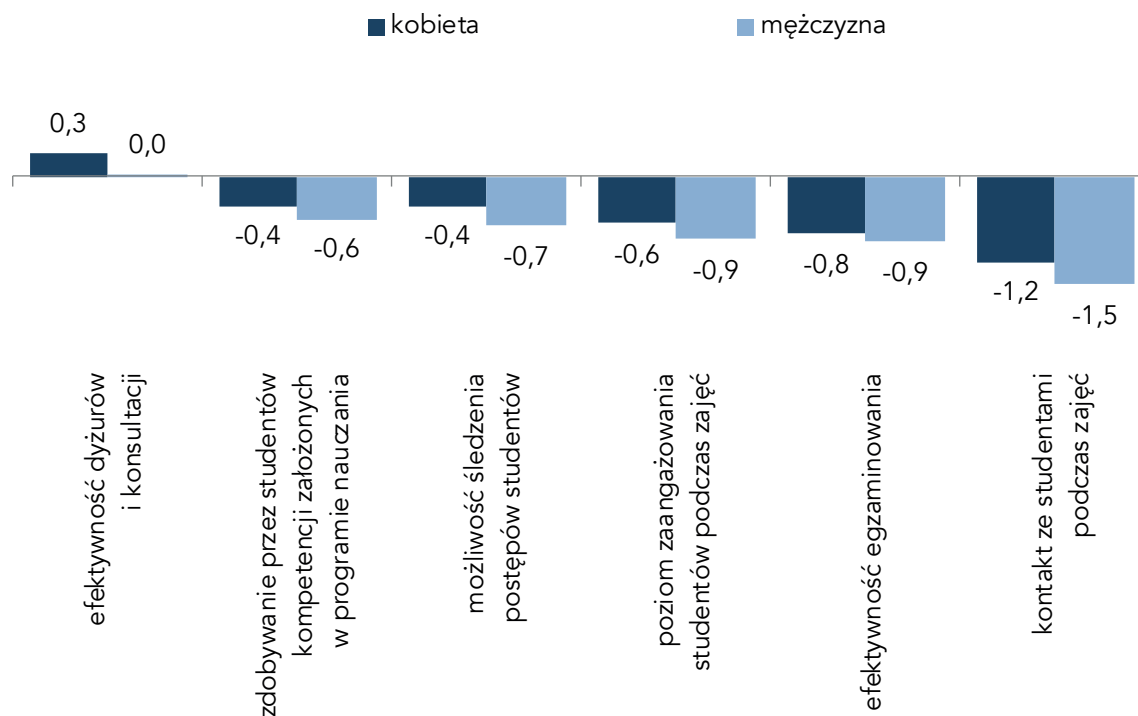


* - średnia dla siedmiopunktowej skali, na której -3 oznaczało „znacznie gorzej w trybie zdalnym”, a +3 oznaczało „znacznie lepiej w trybie zdalnym”

Wszystkie aspekty pracy zdalnej zostały ocenione najniżej przez nauczycieli akademickich nauk matematyczno-przyrodniczych, zaś najwyżej przez osoby uczące na kierunkach humanistycznych i językowych. Pośrodku uplasowały się oceny dokonywane przez nauczycieli kierunków społeczno-ekonomicznych. Największe różnice w ocenach dokonywanych przez nauczycieli z poszczególnych obszarów można dostrzec w przypadku oceny zdobywania przez studentów kompetencji założonych w programie nauczania i możliwości śledzenia ich postępów. Najmniejsze różnice ocen wystąpiły w przypadku ocen kontaktu ze studentami podczas zajęć. Warto dodać, że był to aspekt pracy dydaktycznej, który badani ze wszystkich obszarów kształcenia zgodnie wskazywali jako najgorzej wypadający w trybie zdalnym w porównaniu do zajęć w sali.

Dostrzegalne są także różnice ocen pracy zdalnej dokonywanych przez kobiety i przez mężczyzn. Wyniki są przedstawione na poniższym wykresie.

Rysunek 7.5 Oceny* wybranych aspektów pracy zdalnej w grupach wyróżnionych ze względu na płeć

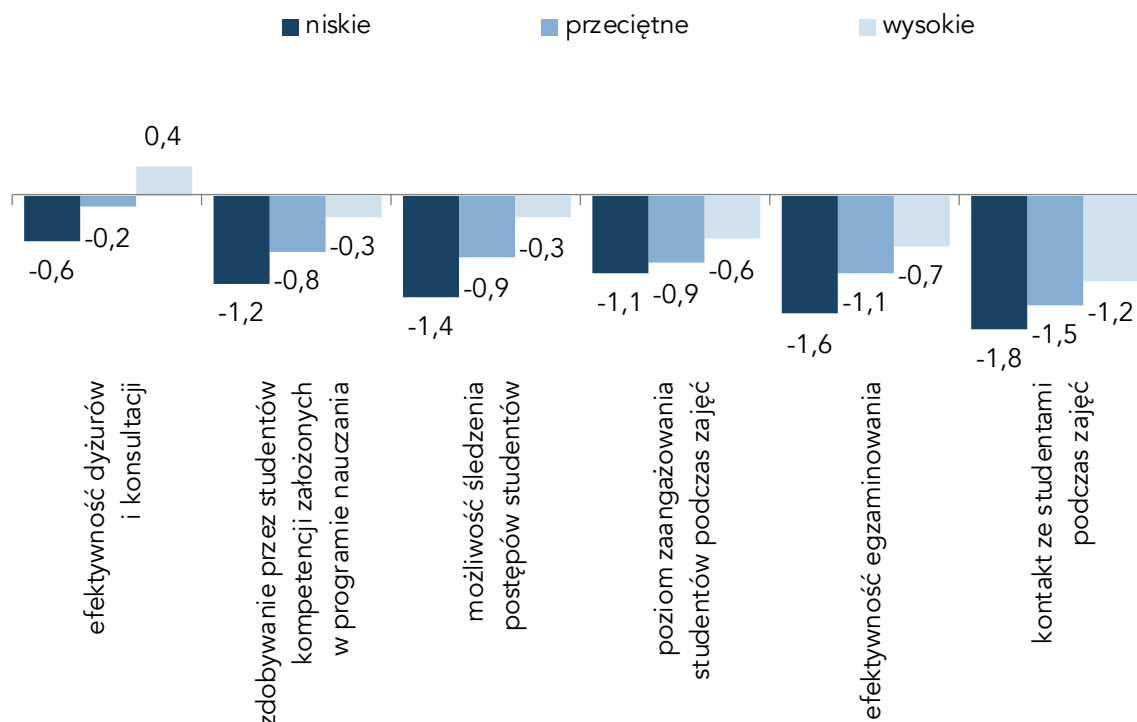


* - średnia dla siedmiopunktowej skali, na której -3 oznaczało „znacznie gorzej w trybie zdalnym”, a +3 oznaczało „znacznie lepiej w trybie zdalnym”

Kobiety były mniej skłonne od mężczyzn do oceniania prowadzonych przez siebie zajęć zdalnych jako gorszych od zajęć w tradycyjnej postaci. Różnice, choć niewielkie, dają się zaobserwować w ocenach wszystkich badanych aspektów pracy zdalnej.

Badani proszeni byli także o samoocenę swoich kompetencji w obsłudze sprzętu i oprogramowania do nauczania zdalnego. Ocena własnych kompetencji w tym zakresie pozostawała w silnym związku z oceną prowadzonych przez siebie zajęć zdalnych. Rezultaty są podsumowane na poniższym wykresie.

Rysunek 7.6 Oceny* wybranych aspektów pracy zdalnej w grupach wyróżnionych ze względu na samoocenę kompetencji w obsłudze sprzętu i oprogramowania do nauczania zdalnego

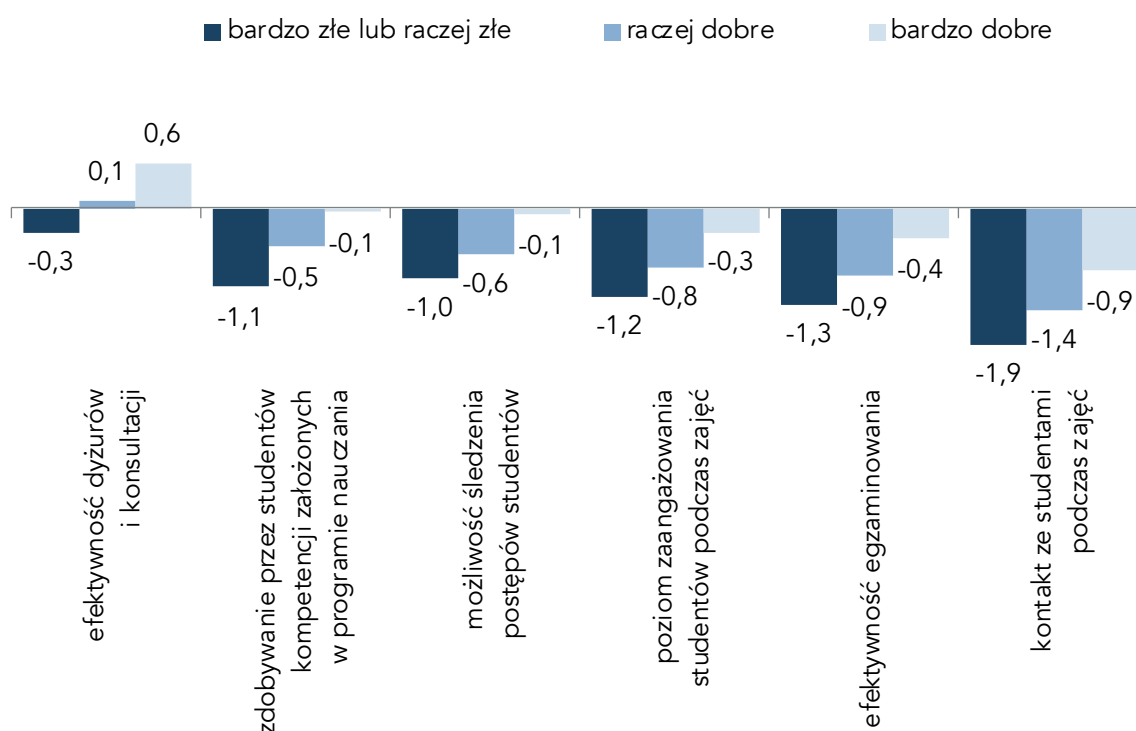


* - średnia dla siedmiopunktowej skali, na której -3 oznaczało „znacznie gorzej w trybie zdalnym”, a +3 oznaczało „znacznie lepiej w trybie zdalnym”

Im niżej badani oceniali swoje kompetencje w obsłudze sprzętu i oprogramowania do pracy zdalnej, tym niżej oceniali prowadzone przez siebie zajęcia zdalne w porównaniu do zajęć w tradycyjnej postaci. Zależność ta jest widoczna we wszystkich badanych aspektach pracy zdalnej. Różnice pomiędzy grupami o różnym poziomie samooceny kompetencji są największe w przypadku ocen możliwości śledzenia postępów studentów, zaś najmniejsze w ocenie poziomu zaangażowania studentów i kontakt z nimi podczas zajęć. Nawet wśród osób postrzegających swoje kompetencje w tym zakresie jako wysokie przeważały oceny, że prowadzone przez nie zajęcia zdalne są gorsze od zajęć w sali pod wszystkimi badanymi względami, poza efektywnością dyżurów i konsultacji.

Badani oceniali także swoje warunki do pracy zdalnej. Ocena prowadzonych zajęć zdalnych była z nimi silnie powiązana. Ze względu na bardzo małą liczbę osób oceniających swoje warunki do pracy jako bardzo złe, połączono je w jedną kategorię z osobami oceniającymi swoje warunki jako raczej złe. Wyniki przedstawia poniższy wykres.

Rysunek 7.7 Oceny* wybranych aspektów pracy zdalnej w grupach wyróżnionych ze względu na ocenę swoich warunków do pracy zdalnej



* - średnia dla siedmiopunktowej skali, na której -3 oznaczało „znacznie gorzej w trybie zdalnym”, a +3 oznaczało „znacznie lepiej w trybie zdalnym”

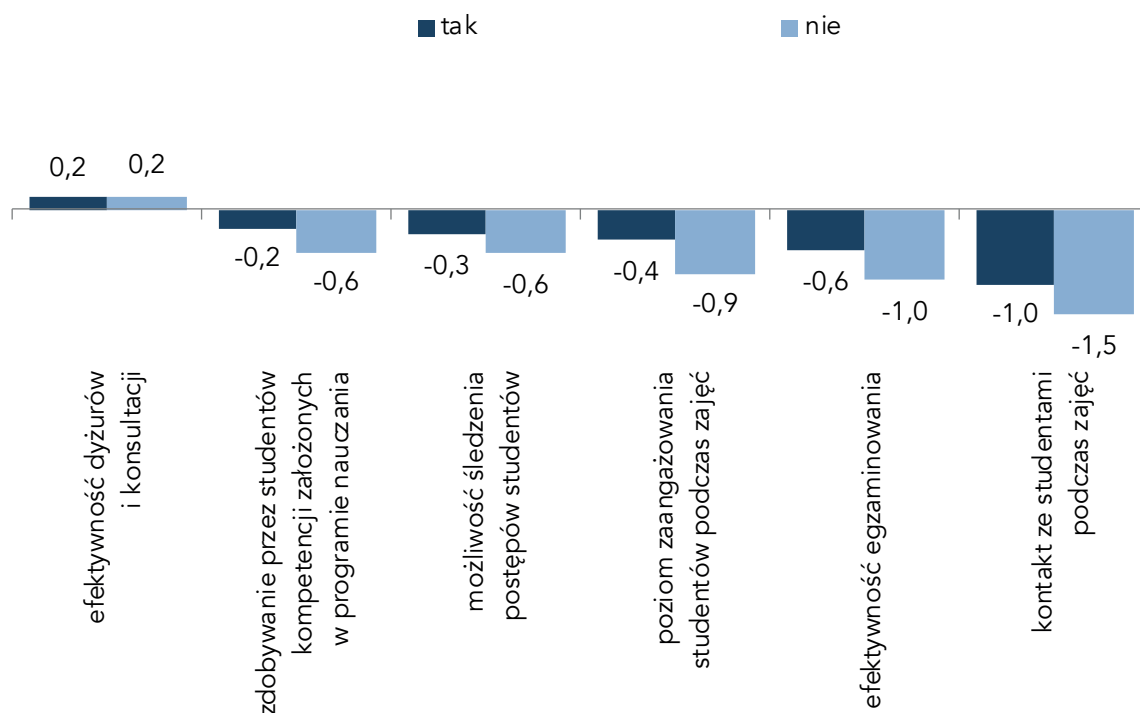
Im niżej badani oceniali posiadane warunki do pracy zdalnej, tym niżej oceniali też prowadzone przez siebie zajęcia zdalne w porównaniu z zajęciami tradycyjnymi. Prawidłowość ta jest bardzo wyraźna i w podobnym stopniu dotyczy wszystkich aspektów pracy zdalnej.

Osoby oceniające swoje warunki do pracy zdalnej jako bardzo dobre wskazywały, że prowadzone przez nie zajęcia zdalne były podobnie skuteczne jak zajęcia w sali pod kątem zdobywania przez studentów kompetencji założonych w programie nauczania i możliwości śledzenia postępów studentów, ale mniej skuteczne pod względem poziomu zaangażowania studentów i kontaktu z nimi podczas zajęć, a także efektywności egzaminowania. Osoby o bardzo dobrych warunkach do pracy zdalnej oceniały zdalne dyżury i konsultacje jako efektywniejsze, zaś osoby o raczej dobrych warunkach pracy zdalnej jako podobnie efektywne w porównaniu z tradycyjną postacią.

Na postrzeganie efektywności zajęć zdalnych może mieć wpływ także to, na ile badani odbierali przejście na ten sposób pracy jako niezbędny. Można się spodziewać, że im większe obawy dotyczące pandemii COVID-19 żywią ankietowani, tym życzliwsze będą dokonywane przez nich oceny ich pracy zdalnej. Badani odpowiadali na szereg pytań dotyczących COVID-19 w ich otoczeniu.

Pierwsze z tych pytań dotyczyło tego, czy badani należą do grupy ryzyka ciężkiego przebiegu COVID-19. Poniższy wykres przedstawia oceny aspektów pracy zdalnej dokonane przez osoby deklarujące przynależność do grupy ryzyka (odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”) i nieokreślającą jej (odpowiedzi „raczej nie” i „zdecydowanie nie”).

Rysunek 7.8 Oceny* wybranych aspektów pracy zdalnej w grupach wyróżnionych ze względu na ocenę przynależności do grupy ryzyka ciężkiego przebiegu COVID-19

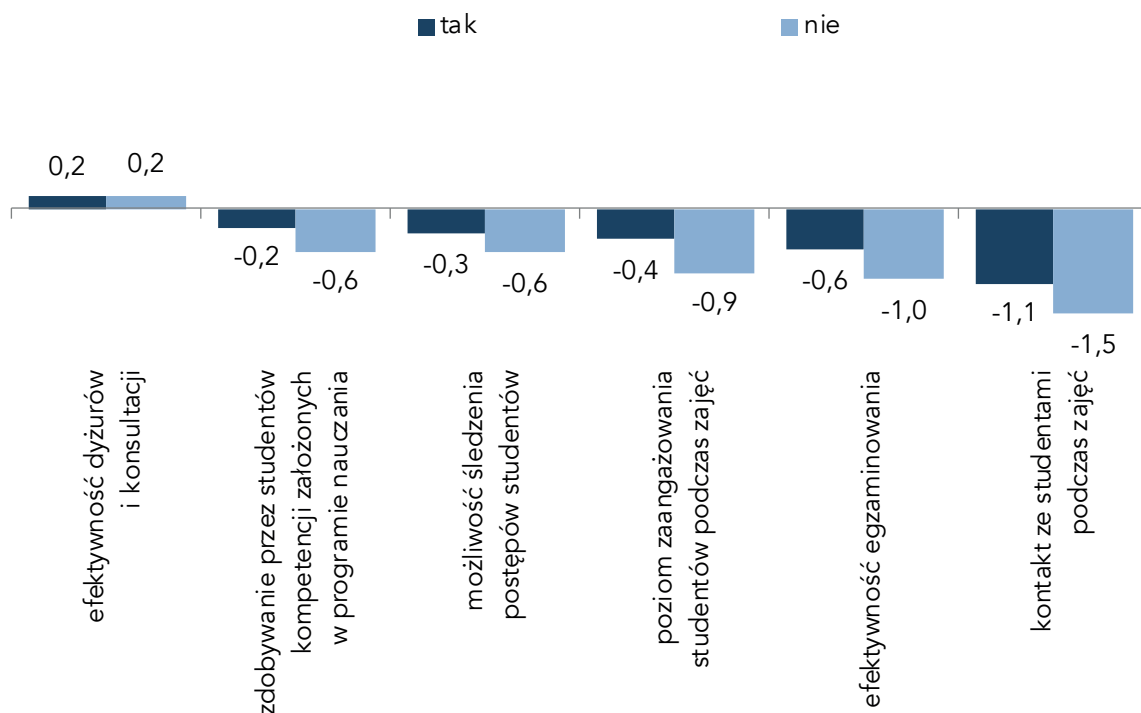


* - średnia dla siedmiopunktowej skali, na której -3 oznaczało „znacznie gorzej w trybie zdalnym”, a +3 oznaczało „znacznie lepiej w trybie zdalnym”

Osoby deklarujące przynależność do grupy ryzyka ciężkiego przebiegu COVID-19 były mniej surowe w ocenie większości aspektów prowadzonych przez siebie zajęć zdalnych niż osoby spoza grupy ryzyka. Wyjątek stanowi ocena efektywności dyżurów i konsultacji, identyczna w obu grupach.

Badani wskazywali nie tylko na własną przynależność do grupy ryzyka ciężkiego przebiegu COVID-19, ale także na to, czy do grupy ryzyka należy ktoś z ich domowników. Poniższy wykres przedstawia oceny aspektów pracy zdalnej dokonane przez osoby deklarujące przynależność domowników do grupy ryzyka (odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”) i nie deklaruje jej (odpowiedzi „raczej nie” i „zdecydowanie nie”).

Rysunek 7.9 Oceny* wybranych aspektów pracy zdalnej w grupach wyróżnionych ze względu na ocenę przynależności domowników do grupy ryzyka ciężkiego przebiegu COVID-19

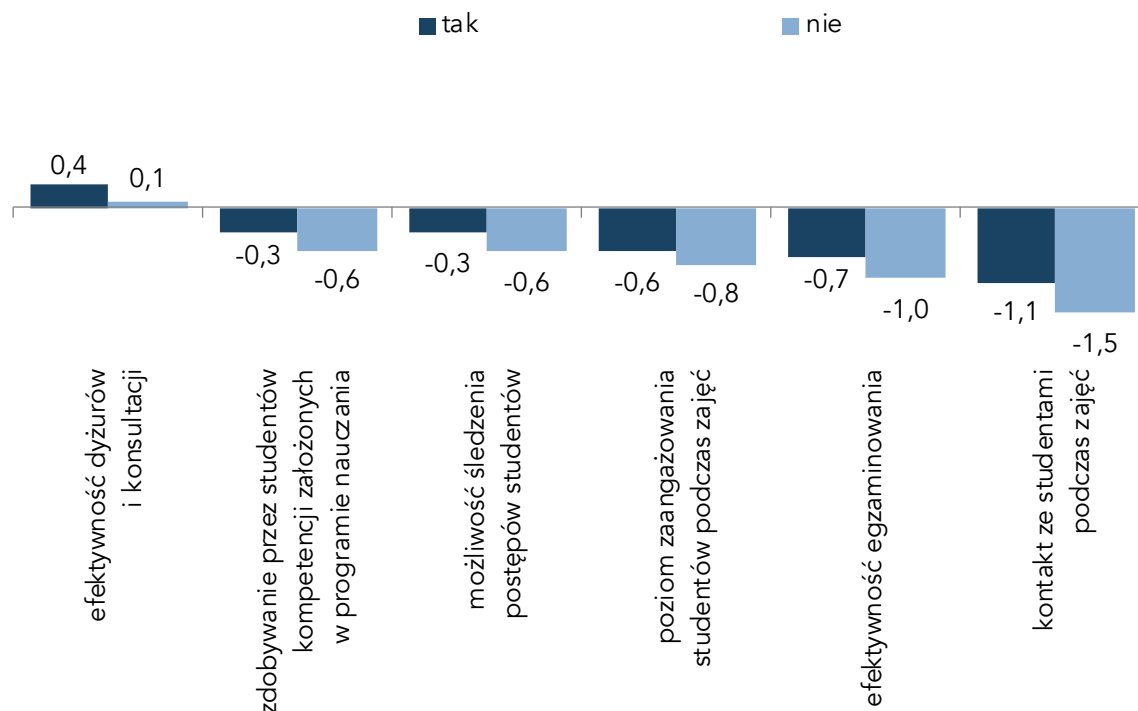


* - średnia dla siedmiopunktowej skali, na której -3 oznaczało „znacznie gorzej w trybie zdalnym”, a +3 oznaczało „znacznie lepiej w trybie zdalnym”

Oceny prowadzonych zajęć zdalnych w grupach wyróżnionych ze względu na przynależność domowników badanych do grupy ryzyka ciężkiego przebiegu COVID-19 wyglądają identycznie, jak w analogicznych grupach wyróżnionych ze względu na przynależność samych badanych do grupy ryzyka. Ryzyko ciężkiego przebiegu choroby u domowników badanych znajduje podobne odbicie w dokonywanych ocenach pracy zdalnej co ryzyko takiego przebiegu u samych badanych.

Badanych pytano także o to, czy znali osobiście kogoś, kto zmarł z powodu COVID-19 (rodzina, przyjaciele, znajomi). Badani, którzy znali takie osoby, różnili się w ocenach prowadzonych przez siebie zajęć zdalnych od badanych, którzy nie znali takich osób. Wyniki przedstawia poniższy wykres.

Rysunek 7.10 Oceny* wybranych aspektów pracy zdalnej w grupach wyróżnionych ze względu na to, czy badani znali osobiście kogoś, kto zmarł z powodu COVID-19



* - średnia dla siedmiopunktowej skali, na której -3 oznaczało „znacznie gorzej w trybie zdalnym”, a +3 oznaczało „znacznie lepiej w trybie zdalnym”

Badani, którzy znali osobiście kogoś, kto zmarł z powodu COVID-19, byli skłonni do mniej surowej oceny prowadzonych przez siebie zajęć zdalnych w porównaniu do zajęć tradycyjnych niż badani, którzy nie znali takich osób. Prawidłowość ta, choć niezbyt silna, przejawia się w przypadku ocen wszystkich analizowanych aspektów pracy zdalnej.

Badanych pytano także o to, czy chorowali na COVID-19 oraz czy wśród osób, z którymi utrzymywali osobisty kontakt są takie, które chorowały na COVID-19. Osoby, które chorowały na COVID-19 nie różniły się w ocenie prowadzonych zajęć zdalnych od osób, które nie chorowały. Podobnie fakt zachorowania (lub nie) na COVID-19 przez osoby z otoczenia badanych nie znajdował przełożenia na oceny zajęć zdalnych. Podsumowując, **ryzyko ciężkiego przebiegu COVID-19 u samych badanych lub u ich domowników oraz zgon z powodu COVID-19 osoby znanej badanym osobiście przekładały się na mniej negatywną ocenę prowadzonych zajęć zdalnych. Sam fakt zachorowania na COVID-19 badanych lub osób z ich otoczenia nie różnicował ocen zajęć zdalnych.**

8. Ocena perspektywy powrotu do tradycyjnych zajęć

W tej części raportu przedstawiamy opinie pracowników Uniwersytetu dotyczące ewentualnego powrotu do tradycyjnej formy zajęć – czyli do zajęć prowadzonych w salach uczelnianych. Ze względu na to, że taki krok sposób w oczywisty wiązałby się z większym niż w przypadku zajęć zdalnych ryzykiem zakażenia koronawirusem, zaczniemy od przypomnienia przedstawionych już w Rozdziale 3 danych o własnych doświadczeniach respondentów z COVID-19 i samoocenie ich przynależności do grup ryzyka ciężkiego przebiegu tej choroby.

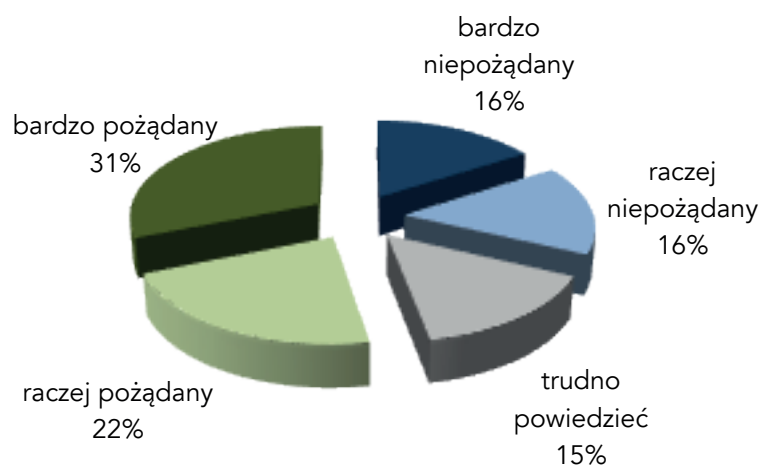
Okazało się, że spośród tych, którzy odpowiedzieli na ankietę jedynie 7% (80 osób) chorowało na COVID-19. Połowa wszystkich badanych (597 osób) zna osobiście kogoś, kto chorował (11 osób nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie) i aż 40% (471 osób) znało osobiście kogoś, kto zmarł z powodu tej choroby lub w związku z nią. Z co najmniej jedną z tych sytuacji miało do czynienia 2/3 respondentów, a ze wszystkimi trzema – 2% (28 osób).

Jedna trzecia (33%) badanych oceniła, że należy do grupy ryzyka ciężkiego przebiegu COVID-19 (w tym 12% odpowiedziało, że „zdecydowanie” należy), pozostali uważali się za nienależących do grupy ryzyka, w tym 19% „zdecydowanie”. Wyraźnie więcej, bo 42% uczestników badania, mieszka z osobami będącymi w grupie ryzyka – w tym 24% równocześnie sami są w grupie ryzyka (zob. Rozdz. 3, rysunek 3.11. oraz Aneks, tabela 8.1).

8.1. Preferencje dotyczące powrotu do tradycyjnej formy zajęć

Jak widać na poniższym wykresie (rys. 8.1), zwolenników powrotu do tradycyjnych form prowadzenia zajęć (53%) jest więcej niż przeciwników (32%), jest też znacząca grupa (15%) niezdecydowanych. Najwyraźniejsza jest różnica odsetków najbardziej kategoriycznych odpowiedzi – powrót do sal jest „bardzo pożądanym” zdaniem 31% badanych, a „bardzo niepożądany” – zdaniem dwukrotnie mniejszego odsetka.

Rysunek 8.1. Czy powrót do zajęć w sali w semestrze letnim 2020/2021 byłby pożądanym

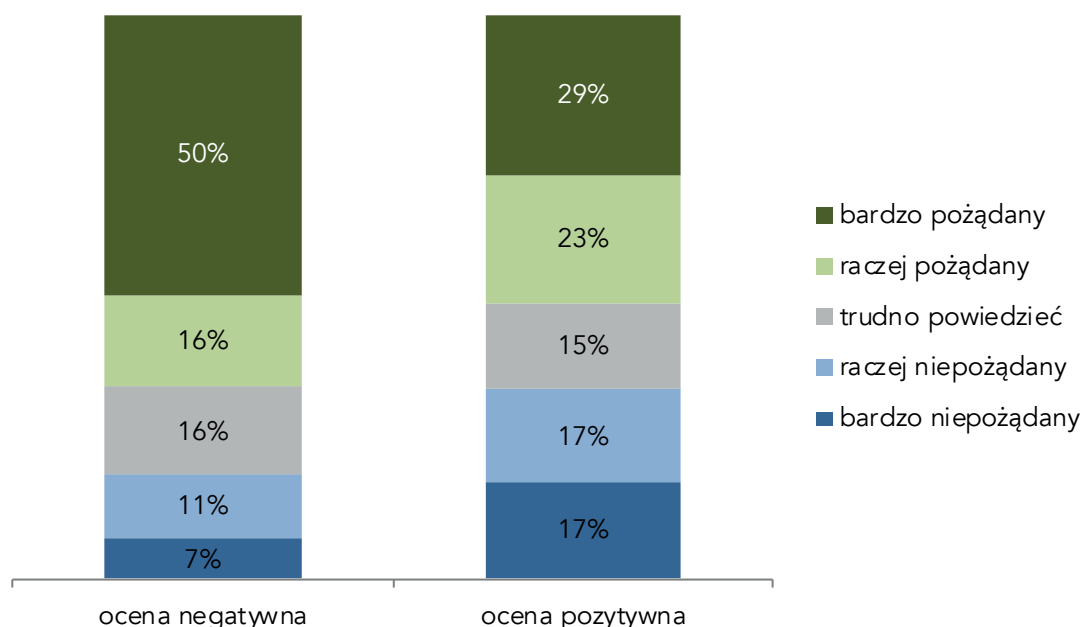


Analiza czynników, które potencjalnie mogły kształtować opinie badanych w tej kwestii pokazała, że – wbrew początkowym przypuszczeniom – własne doświadczenia z chorobą COVID-19 (przedstawione na rys. 8.1) nie mają praktycznie żadnego wpływu na częstość opowiadania się za powrotem do tradycyjnych zajęć lub przeciw niemu.

Czynniki, które mają znaczenie w tym kontekście wiążą się przede wszystkim z:

- ▶ warunkami do pracy zdalnej,
- ▶ zamieszkiwaniem z osobami z grupy ryzyka ciężkiego przebiegu COVID-19
- ▶ samooceną kompetencji w obsłudze sprzętu i oprogramowania do zdalnego nauczania.

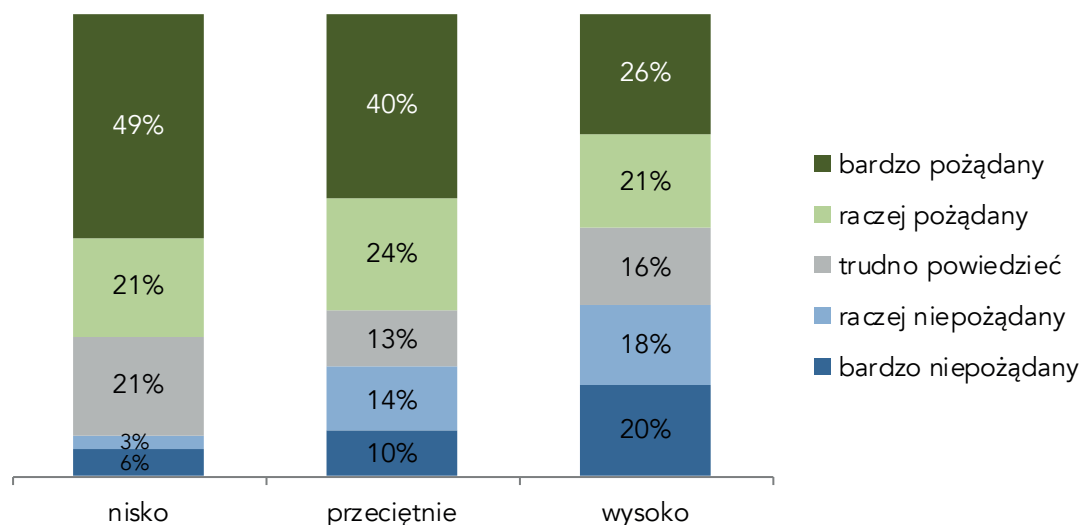
Rysunek 8.2. Zainteresowanie powrotem do zajęć na uczelni w grupach wyróżnionych ze względu na ocenę własnych warunków do nauczania zdalnego



Jak można było się spodziewać, osoby niemające warunków do pracy zdalnej są bardziej zainteresowane powrotem na uczelnię niż osoby, które takie warunki mają. Warto jednak zauważyć, że również ci, którzy zadeklarowali, że mają odpowiednie warunki do pracy zdalnej zdecydowanie częściej uważają powrót do sal za pożądaný (52%) niż za niepożądaný (34%) (rys. 8.2).

Trochę podobnie przedstawia się sytuacja z samooceną kompetencji w zakresie obsługi oprogramowania i sprzętu do zdalnego nauczania, choć wśród naprawdę „sprawnych komputerowo” pracowników widać wyraźnie słabszą determinację do tradycyjnego nauczania niż wśród tych, którzy swoje kompetencje oceniają niżej (rys. 8.3).

Rysunek 8.3. Zainteresowanie powrotem do zajęć na uczelni w grupach wyróżnionych ze względu na samoocenę kompetencji w obsłudze sprzętu i oprogramowania do nauczania zdalnego

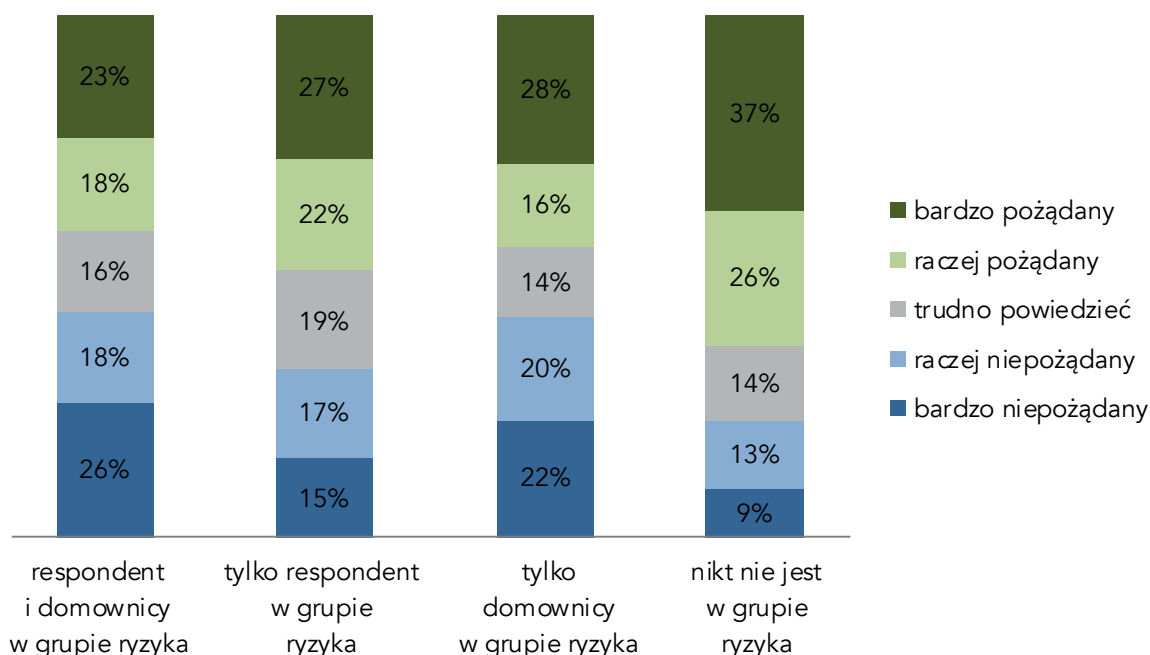


Osoby o niskich i przeciętnych kompetencjach w zakresie obsługi oprogramowania i sprzętu wyraziły zdecydowane zainteresowanie powrotem do tradycyjnych form nauczania (tylko odpowiednio 9% i 24% uznało ten powrót za niepożądanym), natomiast ci, którzy z tym oprogramowaniem radzili sobie dobrze („wysoka” ocena kompetencji) byli bardziej podzieleni – 47% uznało powrót do sal za pożądanym, a 38% – za niepożądanym.

Osoby należące do grup ryzyka ciężkiego przebiegu COVID-19 lub mieszkające z osobami należącymi do takich grup mają tendencję do częstszego uznawania za niepożądanym powrotu do spotkań ze studentami i kolegami na uczelni. Warto zwrócić przy tym uwagę, że badani częściej boją się o swoich bliskich niż o siebie – spośród respondentów, którzy sami są w grupie ryzyka, ale nie mają domowników należących do takich grup co trzeci (32%) uznał tradycyjne nauczanie za niepożądane, zaś wśród mieszkających z osobami z grup ryzyka aż 42% wyraziło taką opinię (rys. 8.4).

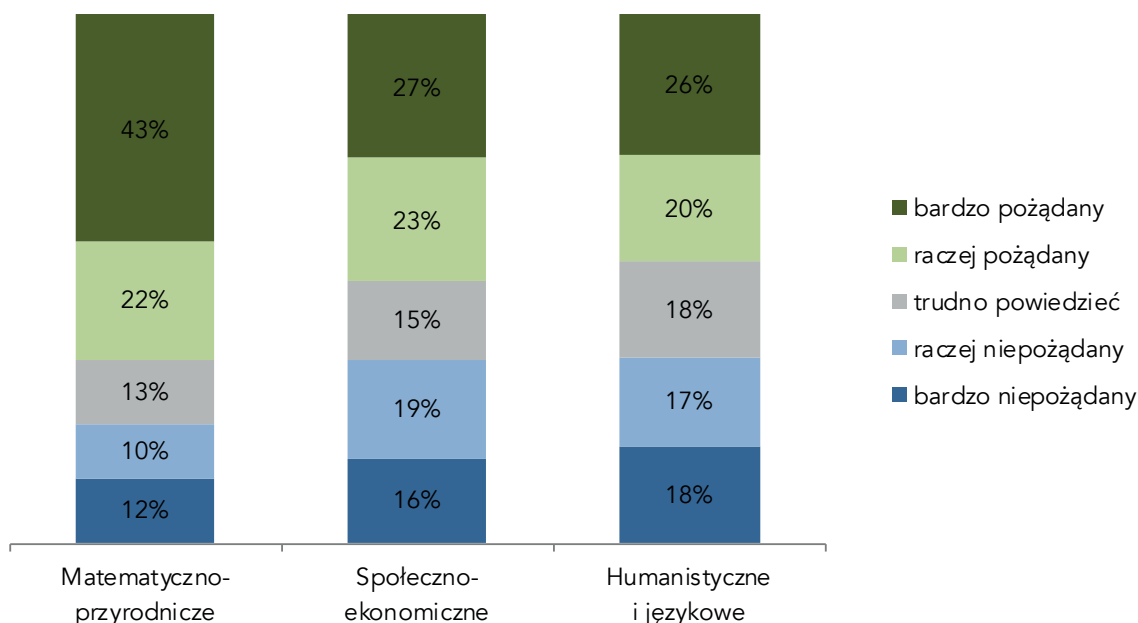
Warto też zauważyć, że w sytuacji, gdy zarówno respondenci, jak ich domownicy należą do grup ryzyka, przeciwnicy powrotu na uczelnię (44%) nieznacznie przeważają nad zwolennikami (41%). W pozostałych kategoriach respondentów jest odwrotnie – zwolenników powrotu spotykamy częściej niż przeciwników.

Rysunek 8.4. Zainteresowanie powrotem do zajęć w salach w grupach wyróżnionych ze względu na przynależność respondenta i domowników do grup ryzyka



Spóród czynników związanych z organizacją i strukturą uczelni – takich jak obszar kształcenia, stanowisko lub staż pracy – jedynie ten pierwszy okazał się w jakikolwiek sposób znaczący. Wyróżniali się pracownicy jednostek kształcących w naukach ścisłych i przyrodniczych, wśród których przekonanie o tym, że powrót na uczelnię byłby pożądaný okazało się najbardziej powszechne: taki pogląd wyraziło 65% badanych z kierunków matematyczno-przyrodniczych i nie więcej niż 50% – z pozostałych kierunków. Przy czym różnic między kierunkami humanistycznymi a społecznymi prawie nie było (rys. 8.5).

Rysunek 8.5. Zainteresowanie powrotem do zajęć w salach w różnych obszarach kształcenia

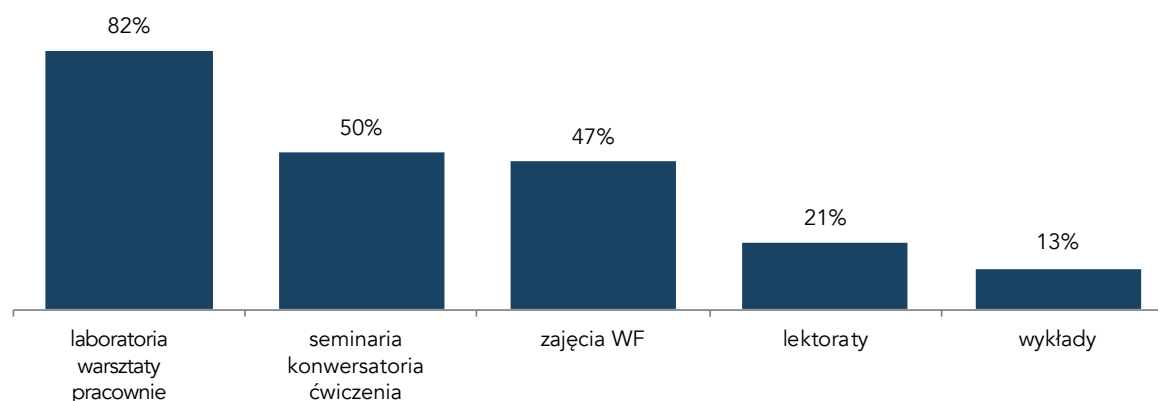


8.2. Jakie zajęcia powinny wrócić, a jakie – niekoniecznie

Zajęcia uniwersyteckie prowadzone są w różnych formach. Jedne z nich lepiej, a inne gorzej dają się przystosować do trybu zdalnego. Badani pracownicy naukowcy zostali poproszeni o wskazanie tych typów zajęć, które ich zdaniem powinny w pierwszej kolejności wrócić do sal uniwersyteckich.

Niemal wszyscy (82%) byli zgodni co do tego, że **najpilniejsze byłoby przywrócenie tradycyjnej formy nauczania w przypadku zajęć praktycznych – warsztatów, pracowni i laboratoriów. Najrzadziej wskazywano w tym kontekście wykłady i lektoraty** (rys. 8.6). W rozmowach prowadzonych przez zespół PEJK z nauczycielami akademickimi z różnych jednostek przy okazji przygotowywania niniejszego badania pojawiały się czasem opinie, że wykłady to taka forma zajęć, która mogłaby pozostać w trybie zdalnym nawet wtedy, gdy skończy się pandemia, a uniwersytet wróci do zwyczajnego trybu funkcjonowania.

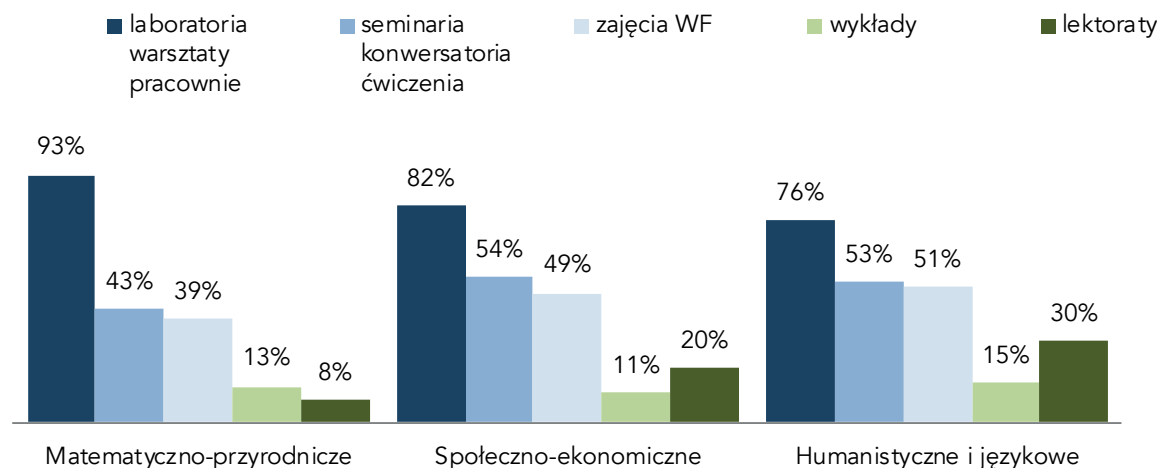
Rysunek 8.6. Typy zajęć, które w pierwszej kolejności powinny wrócić do sal



Opinie o potrzebie przywrócenia poszczególnych typów zajęć do tradycyjnego trybu realizacji były bardzo podobne wśród pracowników ze wszystkich obszarów kształcenia – lista najczęściej i najrzadziej wskazywanych typów nie różniła się istotnie między obszarami kształcenia, były jednak dwa charakterystyczne wyjątki: lektoraty i laboratoria-warsztaty-pracownie.

W grupie kierunków humanistycznych i językowych znacznie częściej niż w pozostałych obszarach kształcenia wskazywano lektoraty jako te zajęcia, które powinny wrócić do trybu stacjonarnego (rys. 8.7). Na kierunkach matematyczno-przyrodniczych z kolei szczególnie często wskazywano zajęcia typu laboratoryjno-warsztatowego. Wydaje się, że chodzi tu po prostu o to, że prowadzenie zajęć w sali jest uważane za bardziej efektywny sposób osiągnięcia założonych efektów kształcenia, dlatego zwracano uwagę przede wszystkim na rodzaje zajęć ważne z punktu widzenia danego obszaru: laboratoria i pracownie na kierunkach przyrodniczych i lektoraty na kierunkach językowych.

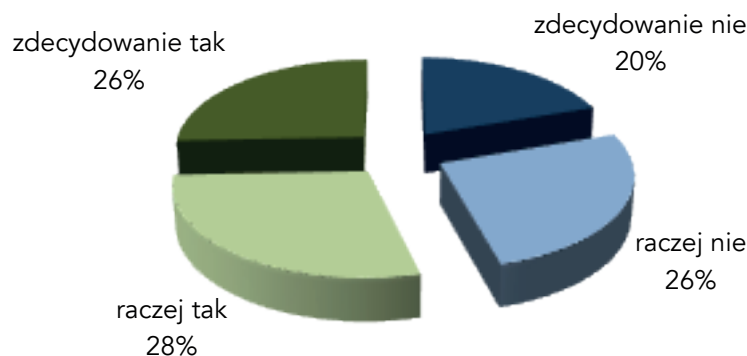
Rysunek 8.7. Typy zajęć, które w pierwszej kolejności powinny wrócić do sal – podział według obszarów kształcenia



8.3. Deklaracja gotowości powrotu do tradycyjnych zajęć

Biorąc pod uwagę osobistą gotowość do prowadzenia zajęć w trybie stacjonarnym, badani nauczyciele akademicki podzielili się niemal na równe części, z niewielką przewagą tych deklarujących gotowość powrotu na uczelnię (rys. 8.8).

Rysunek 8.8. Deklaracja gotowości do powrotu do sal uniwersyteckich

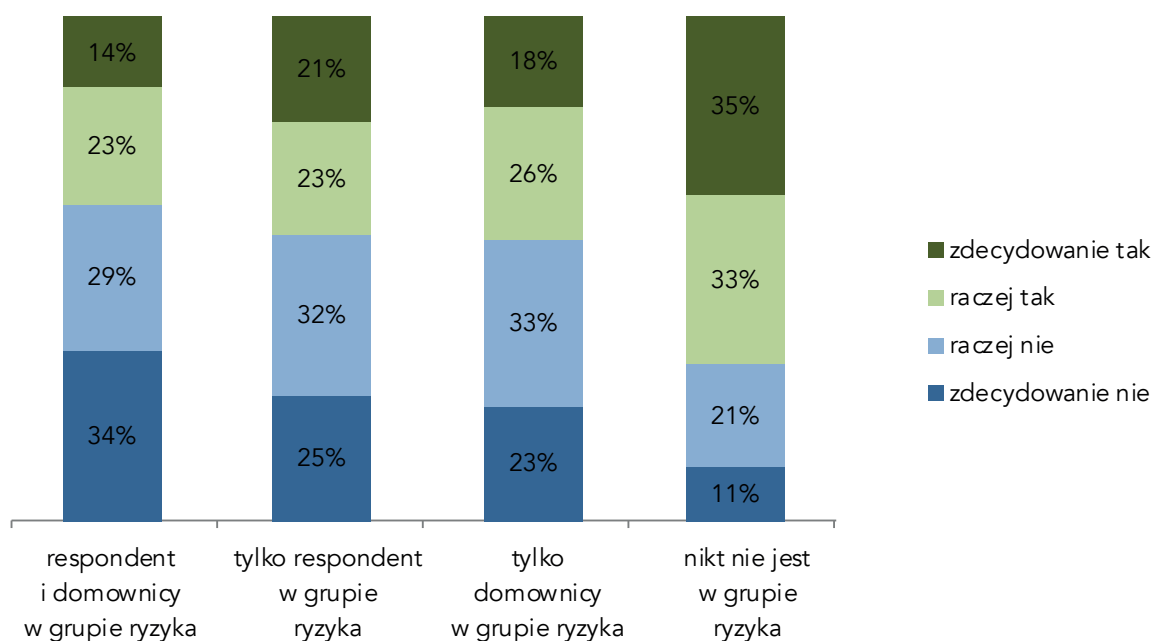


Respondenci okazali się przy tym dosyć spójni w poglądach dotyczących prowadzenia zajęć na uczelni – osoby uważające powrót za pożądany były na ogół gotowe prowadzić zajęcia w takim trybie, zaś ci, którzy uważali, że zajęcia nie powinny na razie wracać na uczelnię – deklarowali zazwyczaj, że nie są gotowi do ich prowadzenia (zob. Aneks, tabela 8.2). Współczynnik zgodności opinii w tych dwóch sprawach (rho Spearmana) wynosił 0,73 – co jest wartością dość dużą.

Wysoka zgodność opinii oznacza także, że z gotowością prowadzenia zajęć będą się wiązały podobne czynniki, jak te kształtujące opinie o tym, czy powrót do trybu stacjonarnego byłby pożądany, czy też nie.

Szczególnie istotne w tym kontekście wydaje się należenie do grupy ryzyka ciężkiego przebiegu COVID-19 (rys. 8.9). Największą gotowość do prowadzenia zajęć w salach uczelnianych deklarują osoby niemające żadnego związku z grupami ryzyka – czyli takie, które same nie należą do tych grup i nie mieszkają z należącymi do nich osobami. W tej grupie 68% zadeklarowało chęć prowadzenia zajęć w trybie stacjonarnym.

Rysunek 8.9. Deklaracja gotowości do powrotu do sal uniwersyteckich w zależności od związku respondenta lub jego domowników z grupami ryzyka ciężkiego przebiegu COVID-19



Pytanie o gotowość powrotu do prowadzenia zajęć w tradycyjnej formie zawierało też prośbę o uzasadnienie swojego stanowiska. Warto zwrócić uwagę, że uczestnicy sondażu chętnie wpisywali te uzasadnienia: jedynie 18% nie odpowiedziało na tę prośbę, co świadczy o dużym zainteresowaniu tematem badania. Odpowiadali zarówno zwolennicy, jak przeciwnicy powrotu na uczelnię.

Przedstawiane przez badanych argumenty najczęściej odwoływały się do trzech podstawowych wątków:

- **Obawa o zdrowie własne lub domowników** i rozważanie, w jakim stopniu ewentualne ryzyko zakażenia jest równoważone przez korzyści wynikające z wyższej efektywności nauczania stacjonarnego. W tym wątku pojawiała się również kwestia szczepienia nauczycieli akademickich – z wielu wypowiedzi wynikało, że zaszczepienie się wyeliminowałoby większość obaw o zdrowie.
- **Efektywność nauczania** (osiąganie przez studentów efektów uczenia się) i **egzaminowania** w trybie zdalnym w porównaniu do efektywności trybu stacjonarnego.
- **Kwestie organizacyjne i logistyczne** – związane z tym, że zajęcia zdalne zostały już zaplanowane, w związku z tym np. wielu studentów nie przeprowadziło się do Warszawy. To samo dotyczy wykładowców, z których niektórzy podjęli decyzję o czasowej wyprowadzce z miasta, skoro ich praca przeniosła się do sieci. W tym wątku poruszano również kwestię dostępności sprzętu i połączeń internetowych oraz kompatybilności sprzętu między wykładowcami i studentami.

Ad. 1.

Pierwszy z wymienionych wątków był przywoływany właściwie wyłącznie w sytuacji uzasadniania niechęci do powrotu do sal uczelnianych. Zakażenia obawiali się szczególnie pracownicy z grup ryzyka (co było widoczne także w omówionych już odpowiedziach na pytania zamknięte) oraz osoby prowadzące zazwyczaj zajęcia z dużymi i zróżnicowanymi grupami studentów.

Obawiający się o swoje zdrowie nie wierzą w możliwość realnego przestrzegania reżimu sanitarnego – czy to ze względów infrastrukturalnych, czy też kulturowych. Poniżej dwa charakterystyczne cytaty reprezentujące ten wątek argumentacji.

Praktyka wskazuje, że zachowanie reżimu sanitarnego w grupach ćwiczeniowych o przyjętej dotychczas liczebności (15-20 os.) przy wielkości sal jakimi dysponuje Wydział nie jest możliwe. Trudno jest też prowadzić 1,5 godzinny wykład będąc przez cały czas w maseczce - jakość werbalnego przekazu jest znacznie gorsza, maseczka utrudnia bowiem prawidłowe oddychanie ważne podczas długotrwałego mówienia, wymusza zwiększenie siły głosu i tym samym powoduje większe obciążenie strun głosowych, utrudnia też korzystanie z wody do picia w celu nawilżenia gardła, co u osób długotrwale prowadzących zajęcia jest niekiedy koniecznością. Tradycyjne zajęcia powinny być uruchomione dopiero po wcześniejszej możliwości zaszczepienia przez pracowników dydaktycznych.

Zachowywanie reżimu sanitarnego przez wielu pracowników (także profesorów) i niektórych studentów UW jest całkowitą fikcją. Rzetelne przestrzeganie reżimu sanitarnego jest negatywnie postrzegane w środowisku. Obserwuję łamanie przepisów sanitarnych przez wyżej postawionych - jak np. wchodzenie do czyjegoś pokoju bez maski. Wolę pracować zdalnie, bez niepotrzebnych kontaktów z osobami nieodpowiedzialnymi, co najmniej do końca pandemii.

Tak długo, jak nie ma szczepionki nie zamierzam stykać się z tłumem studentów. Żaden reżim sanitarny nie zapewni bezpieczeństwa. Gdyby była szczepionka – jak najbardziej.

Ad. 2.

Argumenty związane z efektywnością nauczania – najczęściej ocenianą jako niższa w przypadku zajęć on-line – pojawiały się z kolei najczęściej jako uzasadnienie postulatów jak najszybszego powrotu do sal uczelnianych. Zgodnie z tym, co można było zobaczyć w odpowiedziach na pytania zamknięte, wszelkie zajęcia praktyczne – laboratoria, seminaria, WF – uznawano za generalnie niedające się do trybu zdalnego.

Absolutnie konieczne są działania zmierzające do jak najszybszego zaszczepienia wszystkich pracowników zaangażowanych w dydaktykę, nie tylko formalnie naukowo-dydaktycznych oraz studentów biorących udział w zajęciach laboratoryjnych. Doświadczenia w pracy laboratoryjnej nie da się zastąpić zajęciami on line. Wykłady czy seminaria prowadzone on line nie dają poczucia kontaktu ze studentami, ale merytorycznie są na tym samym poziomie. Pracy w laboratorium nie da się nauczyć on line.

Zajęcia tradycyjne to jedyna rzetelna i efektywna metoda nauczania w przypadku zajęć laboratoryjnych, które z kolei są nieodzowne w dyscyplinach „doświadczalnych”. Nabywanie umiejętności praktycznych stanowi istotę zajęć laboratoryjnych, a realizowanie programu tych zajęć zdalnie jest nieporozumieniem oraz nieuczciwością względem studentów. Nauczanie zdalne nigdy, nawet w najmniejszym stopniu, nie zastąpi zajęć tradycyjnych na wydziałach przyrodniczych.

Zwracano uwagę na integracyjną funkcję niektórych zajęć (np. lektoraty, zajęcia sportowe oraz niektóre seminaria), która oczywiście w trybie zdalnym nie może być realizowana. To z kolei powoduje znaczące obniżenie wartości studiów uniwersyteckich jako takich. Studia – zdaniem niektórych osób uzasadniających potrzebę powrotu na uczelnię – to nie tylko wiedza przekazywana w trakcie zajęć, ale także dyskusje z kolegami w czasie przerw, możliwość rozmowy lub spierania się z prowadzącymi zajęcia poza samym czasem zajęć, obserwowanie dyskusji i pracy innych osób.

Uniwersytet to nie tylko platforma przekazywania wiedzy, to także społeczność akademicka. Jako wykładowca sobie radzę, wiele spraw załatwiam nawet szybciej, ale mam poczucie, że studenci tracą esencję bycia studentem - życie studenckie, relacje z wykładowcami, przebywanie w przestrzeni uniwersyteckiej. Zamiast tego zostają cofnięci do okresu nastoletniego, kiedy w swoim pokoju robili coś na komputerze, tyle że nie ma już ich klasy i nauczycieli.

Prowadzę lektorat, obecnie dla I roku studiów licencjackich. Lektorat mamy 4x w tygodniu. Zazwyczaj są to zajęcia bardzo integrujące studentów. Obecnie nie mają takiej możliwości, myślę, że byłoby to z dużą korzyścią dla studentów, gdyby mogli mieć zajęcia stacjonarne. Poza tym problemy techniczne (szczęśliwie nie bardzo częste, ale jednak) zniechęcają studentów do aktywnego udziału w zajęciach, co może odbić się na umiejętnościach studentów, którzy nie uczestniczą w lektoracie tak aktywnie, jak by mogli.

Uważam, że zajęcia laboratoryjne prowadzone zdalnie nie pozwalają studentom opanować „manualnej” i praktycznej części wiedzy. Teorię można przekazać znacznie szerzej, ale moim zdaniem nic nie zastąpi rzeczywistej praktyki laboratoryjnej. Szczególnie istotna jest ona dla studentów pierwszych lat, którzy w wielu przypadkach pierwszy raz spotykają się z pracą w laboratorium i jest to cenna nauka na przyszłość, która jest im niestety przez pandemię odbierana.

Szczególnie wiele zastrzeżeń budziło sprawdzanie wiedzy studentów w formie zdalnej – ci, którzy ten wątek poruszali byli zgodni co do tego, że egzaminowanie on-line jest w znacznej mierze fikcją. Dotychczas nie udało się opracować takiego systemu, który faktycznie ograniczałby niesamodzielną pracę studentów.

Studenci ściągają od siebie, zaliczenia i egzaminy są niemiarodajne. Weryfikacja wiedzy w systemach online, gdy mają dostępne „ściągawki” jest niemożliwa. Nigdy nie było tak wysokich ocen z przedmiotów, które prowadzę.

Równocześnie jednak wiele osób dostrzegało plusy nauczania zdalnego i zauważali, że taka forma otwiera przed nimi nowe możliwości. Można byłoby je wykorzystywać jeszcze pełniej, gdyby studenci mieli dostęp do lepszego sprzętu i oprogramowania.

Prowadząc zajęcia zdalnie mogę wykorzystywać ciekawe materiały audiowizualne oraz stosować metody, których nie mogłabym używać pracując w sali ze względu na opłakane warunki w budynku przy ul. Szturmowej 4 i brak zaplecza technicznego. Aby przeprowadzić zajęcia w takim zakresie, jak przy zdalnej nauce, musiałabym przywozić do pracy własny sprzęt (laptopa, głośniki i mobilny internet).

Uważam, że zajęcia w trybie zdalnym są bardziej efektywne. Studenci opanowali już ten tryb pracy i przy założeniu systematycznego udziału w zajęciach i pracy samodzielnej stanowi on optymalny tryb nauki na naszej specjalności.

Dzięki pracy zdalnej moi studenci opanowali nowe kompetencje, które w nauce języka są bardzo ważne. Nauczyli się szybciej pisać cyrylicą oraz szukać informacji. Byli mniej zestresowani niż w sali, mniej opuszczali zajęć. Dla mnie jest więcej plusów. Przede wszystkim pracujemy bardzo dużo na materiałach on-line i interaktywnych stronach. W sali jest to niemożliwe. Nie mamy na wydziale ani telewizorów ani wbudowanych rzutników. Plusem zajęć zdalnych jest możliwość powiększania grup. Na wydziale jest walka o duże sale, więc musimy zmniejszać niektóre grupy, zwłaszcza Oguny. Oczywiście to nie zmienia faktu, że w razie konieczności powrotu do sal, jestem na to gotowa.

Ad. 3.

Kwestie logistyczne i organizacyjne dotyczyły nie tylko wspomnianego już zapewnienia sobie przez studentów zakwaterowania na czas studiów, ale również zorganizowania życia rodzinnego. Wielu pracowników ma dzieci w wieku szkolnym, którym trzeba zapewnić opiekę, jeśli nie chodzą do szkoły. Powrót do nauczania stacjonarnego wymagałby zorganizowania opieki, gdyby szkoły nie zaczęły funkcjonować. Nie wszyscy badani jednak uznawali to za bariery nie do pokonania.

Trudno w tej chwili przewidzieć, jak będzie wyglądała sytuacja. Zajęć w sali (wykład) w zasadzie nie obawiałbym się szczególnie. Bardziej dojazdu do Uniwersytetu środkami komunikacji publicznej, a na wjazd samochodem nie mam zezwolenia. Może jak się poszczepimy to wszystko będzie wyglądało inaczej.

Uważam, że nie byłaby to dobra decyzja ze względów bezpieczeństwa dla zdrowia oraz względów logistycznych. Studenci sami proszą nas o nie uruchamianie zajęć w trybie hybrydowym - musieliby wynająć mieszkanie w Warszawie oraz przemieszczać się po mieście tylko na wybrane zajęcia. Nie sądzę, że wykłady wróciłyby jako zajęcia stacjonarne. Trudno byłoby ułożyć grafik zajęć, uwzględniając miejsce do pracy dla studentów w trakcie zajęć zdalnych. Moim zdaniem należy poczekać, aż będzie można bezpiecznie wrócić do pracy. Kontakt ze studentami jest teraz nieco utrudniony, nakład pracy z naszej, wykładowców strony, jest NIEPORÓWNYWALNIE większy, niż wcześniej, ale wydaje się, że przy zaangażowaniu obu stron nauka jest skuteczna, efekty kształcenia mierzalne.

Powodów [braku gotowości powrotu na uczelnię] jest kilka: 1) mam pod opieką dzieci małoletnie, jeśli nie będą chodzić do szkoły w trybie stacjonarnym, nie dam rady, prowadząc zajęcia stacjonarne, pogodzić obowiązków rodzinnych z zawodowymi; 2) cierpię na chorobę przewlekłą zwiększającą ryzyko powikłań przy zachorowaniu na COVID-19. Jeśli sytuacja epidemiczna nie będzie stabilna- jest to dla mnie zbyt duże ryzyko utraty zdrowia i życia; 3) nie wyobrażam sobie głośnego mówienia z maską na twarzy - jest to niewykonalne. Jednak, gdyby sytuacja epidemiczna byłaby stabilna, dzieci chodziły do szkoły; ryzyko zakażeniem wirusem ograniczone (np. poprzez przyjęcie szczepionki przez nauczycieli) - wolałabym prowadzić zajęcia stacjonarnie.

Jak widać, do „wątku logistycznego” prezentowanej argumentacji należą też obawy związane z za-
każeniem się nie tyle w pracy, ile w drodze do niej – w przypadku korzystania z komunikacji publicz-
nej. Ta kwestia była wspominana stosunkowo często.

3. Realizacja badania i opis zbiorowości

Tabela 3.1 Procent badanych twierdzących, że nie ma z kim zostawić dzieci, gdy wykonuje pracę wg liczby dzieci do 12 roku życia w gospodarstwie domowym.

Liczba dzieci	Procent
Jedno	33%
Dwoje	49%
Troje i więcej	32%

Tabela 3.2 Procent badanych twierdzących, że należy do grupy ryzyka ciężkiego przebiegu COVID według stażu pracy.

Staż pracy	Procent
Do 5 lat	16%
Od 6 do 15 lat	22%
Od 16 do 25 lat	35%
26 lat i więcej	68%

5. Sprzęt do pracy zdalnej

Tabela 5.1 Rozkład odpowiedzi na pytania o to, czy badani dysponowali sprzętem potrzebnym do prowadzenia zajęć w trybie zdalnym w momencie przejścia na zdalne nauczanie oraz obecnie.

W momencie przejścia na zdalne nauczanie	Obecnie		ogółem
	tak	nie	
tak	76,0%	0,5%	76,5%
nie	20,2%	3,3%	23,5%
ogółem	96,2%	3,8%	100%

8. Perspektywa powrotu do zajęć w sali

Tabela 8.1. Zestawienie przynależności do grup ryzyka ciężkiego przebiegu COVID-19.

		Sami należą do grupy ryzyka		ogółem
		tak	nie	
Mieszkają z osobami należącymi do grupy ryzyka	tak	24%	18%	42%
	nie	9%	49%	58%
	ogółem	33%	67%	100%

Tabela 8.2. Gotowość prowadzenia zajęć na uczelni i opinie o zasadności powrotu do stacjonarnego trybu prowadzenia zajęć.

		Czy powrót do trybu stacjonarnego byłby pożądanym		
		nie	trudno powiedzieć	tak
Gotowość do prowadzenia zajęć w trybie stacjonarnym	nie	89%	61%	16%
	tak	11%	39%	84%
	ogółem	100%	100%	100%