

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie  
Wydział Pedagogiki i Psychologii

AGATA POPLAWSKA

ORCID: 0000-0002-2519-6121

agata.poplawska@up.krakow.pl

---

*Kandydaci na nauczycieli o edukacyjnej (nie)codzienności  
w czasie pandemii COVID-19. Raport z badań*

---

Teacher Candidates' Opinions on Educational (Un)usual Routine in the Time of the COVID-19  
Pandemic: Report from the Research

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Popławska, A. (2022). Kandydaci na nauczycieli o edukacyjnej (nie)codzienności w czasie pandemii COVID-19. Raport z badań. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 35(2), 51–68. DOI: 10.17951/j.2022.35.2.51-68

ABSTRAKT

System szkolnictwa w Polsce w czasie kryzysu wywołanego pandemią COVID-19 zobligowany został do wdrożenia rozwiązań edukacji na odległość. Celem podjętych badań uczyniono poznanie opinii studentów – kandydatów na nauczycieli – o ich edukacyjnej codzienności w czasie pandemii, gdzie nauczanie zdalne, które przez wiele lat traktowano jako uzupełnienie tradycyjnej edukacji, stało się podstawą kształcenia systemowego. W obszarze zainteresowań badawczych znalazło się wiele wymiarów edukacyjnej codzienności, przynależących zarówno do przestrzeni podmiotowej/osobistej studentów (tj. wymiar psychiczny, fizyczny), jak i do przestrzeni zewnętrznej, w której przyszło im funkcjonować (tj. wymiar materialny, realizacyjny, społeczno-emocjonalny). Dążono do diagnozy istniejącego stanu rzeczy oraz ustalenia, które elementy edukacyjnej codzienności znacząco warunkują ocenę efektywności kształcenia zdalnego w dobie pandemii COVID-19. Badania przeprowadzono, wykorzystując sondaż diagnostyczny. Studenci Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna wypełniali specjalnie opracowaną anonimową ankietą internetową. Analiza ilościowa i jakościowa zebranego materiału empirycznego pozwoliła na opis edukacyjnej (nie)codzienności badanych oraz stwierdzenie, że studentką ocenę efektywności kształcenia zdalnego warunkują (stwierdzono istnienie statystycznie istotnej korelacji) następujące elementy (nie)codzienności edukacyjnej: korzystanie przez wykładowców ze sprzętu i oprogramowania zapewniającego dobrą komunikację ze studentami, sprawne posługiwanie się narzędziami do kształcenia zdalnego przez wykładowców, umiejętne dzielenie się swoją wiedzą i doświadczeniem przez wykładowców, umiejętne aktywizowanie studentów, bezproblemowe komunikowanie się z wykładowcami, empatyczna postawa wykładowców oraz wysoka

samoocena własnych kompetencji cyfrowych studentów. Ustalone prawidłowości mogą posłużyć do sformułowania wskazań, których implementacja sprzyjać będzie podnoszeniu jakości dydaktyki akademickiej realizowanej zdalnie.

**Słowa kluczowe:** nauczanie zdalne; pandemia COVID-19; dydaktyka akademicka; (nie)codziennosc edukacyjna; studenci; nauczyciele

## WPROWADZENIE

Codziennosc wiąże się zazwyczaj z powtarzalnością i pewną rutyną występującą każdego dnia. Jak pisze Kędzierzawski (2009, s. 8), „jest obszarem oswojonej zwyczajności danego czasu i miejsca, określonej czasoprzestrzeni społecznej oraz kulturowej”. Działania rutynowe pozwalają w sposób bezpieczny efektywnie funkcjonować w sytuacjach, z którymi ludzie mają na co dzień do czynienia (Frąckowiak, 2017, s. 24). Charakteryzując codzienność, Sztompka (2008, s. 24–25) wskazuje kilka jej istotnych cech: dzieje się, rozgrywa się zawsze w towarzystwie innych, stanowi ją splot powtarzających się zdarzeń, posługuje się naszą cielesnością, angażując wszystkie nasze emocje. Życie codzienne przybiera najczęściej formy rytualne, które są wykonywane zgodnie z określonym scenariuszem zdominowanym przez nawyki i ulokowane jest w określonej przestrzeni, toczy się w różnych miejscach – w szkole, w domu, na ulicy – co w konsekwencji determinuje jego treść i charakter.

Codziennosc wszystkich opiera się na współpracy, wspólnym interesie, zależności, pomocy, wdzięczności, ale i na rywalizacji, walce i władzy (Sztompka, 2009, s. 33).

Można powiedzieć, że codzienność jest kształtowana przez role społeczne wpisane w życie konkretnego człowieka, który realizuje je w określonych warunkach społecznych i kulturowych. Uwzględniając powyższe, wyróżnia się codzienność życia rodzinnego, codzienność nauczania–uczenia się, codzienność pracy zawodowej, działalności politycznej czy społecznej (Mateja-Jaworska, Zawodna-Stephan, 2019). Pełnione role społeczne determinują nie tylko sposób funkcjonowania podmiotu, lecz także postrzeganie otaczającej rzeczywistości. Namysł nad życiem, nad sytuacjami, które występują w codzienności, pozwala dokonać ich oceny i wyciągnąć wnioski, jak również wykorzystywać je w przyszłości. Jak przekonuje Słowińska (2014, s. 96), „sens otrzymują tylko te doświadczenia, do których jednostka zwraca się refleksyjnie i je interpretuje. Swoje własne przeżycia podmiot może zrozumieć jedynie w ujęciu retrospektywnym i prospektywnym, zwracając się refleksyjnie ku minionym doświadczeniom lub przyszłym – projektowanym działaniom”.

Badając codzienność nie można skupiać uwagi tylko na podmiocie, ale także trzeba uwzględnić materialność, która go otacza i warunkuje jego funkcjonowanie. Przedmioty i sytuacje zmieniające życie człowieka związane są zarówno z rzeczami

najprostszy, jak i z nowymi technologiami (Mateja-Jaworska, Zawodna-Stephan, 2019, s. 122). Dzięki przedmiotom, gdy już niejako zostaną oswojone, codzienność staje się bezpieczna i powtarzalna, człowiek wie dokładnie, co powinien zrobić i jak powinien to zrobić. Niektórzy badacze zwracają uwagę na to, że przyglądając się praktykom codziennym, nie można pomijać komponentu emocjonalnego, wskazując tym samym, iż – podobnie jak w przypadku socjologii przedmiotów – przynajmniej część badań z zakresu socjologii emocji zawiera się w badaniach życia codziennego (Mateja-Jaworska, Zawodna-Stephan, 2019, s. 125).

Za ważny wymiar codziennego funkcjonowania jednostki należy uznać edukację, którą można rozumieć jako ogół czynności obejmujących prowadzenie drugiego człowieka i jego własnej aktywności w kierunku osiągania pełnych i swoistych dlań możliwości, ale też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie w relacji do innych ludzi i wobec świata (Kwieciński, 1995, s. 13–14).

Edukacja jest niewątpliwie czynnikiem wzbogacającym człowieka, czynnikiem rozwoju wiedzy i związanego z nią rozwoju psychicznego, doskonalenia inteligencji emocjonalnej i uczestnictwa w kulturze (Szymański, 2008, s. 28). Edukacja może zwiększać szanse życiowe, kształtować i sprzyjać doskonaleniu umiejętności odgrywania różnych ról społecznych. Ponadto Szymański (2008, s. 29) określa edukację jako istotny wyznacznik jakości życia człowieka. Edukację związaną z kształceniem formalnym determinują czynniki podmiotowe (osoby uczące się, nauczyciele i ich zasoby) oraz czynniki warunkowane praktyką nauczania–uczenia się (takie jak treści, metody, formy kształcenia, środki dydaktyczne i infrastruktura kształcenia), a także zasoby społecznego środowiska szkoły (Chism, 2007; Denek, 2011).

O jakości praktyki edukacyjnej decydują w dużej mierze kompetencje profesjonalne nauczyciela, od nich zależy bowiem sposób działania i efektywność pracy pedagogów. W codzienności edukacyjnej znaczenie mają zarówno kompetencje prakseologiczne, czyli umiejętności z zakresu planowania, organizowania i ewaluacji procesów edukacyjnych, jak i kompetencje informatyczno-medialne (zwłaszcza przy codziennym wykorzystywaniu nowoczesnej technologii) oraz kompetencje społeczno-emocjonalne (Denek, 2011; Kwaśnica, 2004; Popławska, Aniskievich, 2017; Szempruch, 2013).

Podjęcie refleksji nad edukacyjną codziennością może stanowić swoisty pomost między teorią a praktyką kształcenia, ponieważ – jak słusznie zauważa Łukasik (2013, s. 11) – namysł taki „odsłania nieznaną, nową rzeczywistość, rzuca nowe spojrzenie na tę już znaną, której się zwykle doświadczało”.

W związku z rozprzestrzeniającą się na całym świecie pandemią COVID-19 w roku akademickim 2020/21 nauczanie na odległość uczyniono obowiązującą praktyką edukacyjną, co zmusiło studentów i wykładowców do dostosowania się do nowej rzeczywistości. To co przez wiele lat traktowano jako dodatek czy

uzupełnienie edukacji tradycyjnej, stało się podstawą kształcenia systemowego. Wymagało to zmiany przyzwyczajeń, nauczania się nowych zachowań, innej realizacji stawianych w kształceniu celów i zadań. Można powiedzieć, że nagle nastąpiło odwrócenie pozycji i zamiana codzienności w niecodzienność. Świat ogarnęła pandemia, „wydarzenie załamujące rzeczywistość życia codziennego” (Berger, Luckmann, 1983, s. 57–59), a zarazem zniknęła charakteryzująca codzienność stałość, rutynowość, bezpieczeństwo, bezproblemowość (normalność) życia. Nastąpiła niecodzienna codzienność. Jak poradziliśmy sobie w przestrzeni edukacji? Niezbędne są rzetelne eksploracje i namysł nad ich rezultatami.

W świetle dotychczas prowadzonych badań w opinii studentów kształcenie na odległość ma zarówno szereg zalet, jak i wad. Za walory e-learningu studenci uznali kwestie związane z organizacją czasu, sposobem realizacji procesu nauczania–uczenia się, doceniali też wygodę i komfort pracy zdalnej. Wypowiadając się na temat wad, podkreślali brak bezpośredniego kontaktu ze społecznością uczelni (wykładowcami, rówieśnikami, grupą studencką), a także problemy z motywacją, trudności z koncentracją uwagi i dużym obciążeniem nauką oraz czasochłonność przygotowywanych prac. Wskazywali również na zmęczenie psychiczne, obniżoną sprawność działania (Długosz, 2020; Iwińska, 2020; Romaniuk, Łukasiewicz-Wieleba, 2021).

Zdaniem Koludo (2020, s. 43) ważne dla powodzenia kształcenia zdalnego są trzy elementy: możliwości techniczne nauczyciela i ucznia (sprzęt, oprogramowanie zarządzające edukacją zdalną, dobry, stabilny dostęp do internetu), zasoby edukacyjne oraz umiejętności kadry pedagogicznej.

Kompetentny nauczyciel jako projektant procesu e-nauczania–uczenia się właściwie do treści kształcenia dobierze sposób ich prezentacji, metody kształcenia, tempo pracy, stworzy przestrzeń dla twórczości uczących się i prezentowania tej twórczości we wspólnych projektach, pamiętając przy tym, że od tego zależy zaangażowanie uczniów/studentów, wyzwolenie ich kreatywności i wytworzenie pozytywnego nastawienia do uczenia się (Ścibor, 2020, s. 63).

Badacze (Eom, Ashill, 2018; Ozkan, Koseler, 2009) wskazują, że do czynników determinujących skuteczność kształcenia zdalnego należy zaliczyć te, które dotyczą: (1) postawy instruktora lub instruktorki, czyli m.in. ich stosunku do technologii, poziomu zaangażowania, dostępności, łatwości w komunikacji; (2) jakości systemu, czyli m.in. przyjazności w użytkowaniu danego systemu czy aplikacji do nauczania zdalnego, jego stabilności, bezpieczeństwa (np. bezpieczeństwo danych), interaktywności, szybkości, łatwości w użyciu. Ponadto rolę w tym wymiarze odgrywa również dostęp do urządzeń umożliwiających sprawne i wygodne korzystanie z systemu; (3) jakości informacji, czyli jakości materiałów używanych w ramach uczenia zdalnego, ich czytelności, użyteczności, sposobu organizacji oraz kwestii takich jak informowanie z wyprzedzeniem o dostępności danych treści czy metody zaliczania zajęć; (4) jakości usługi, czyli aspektów

o charakterze administracyjnym, jak np. autoryzacja i zarządzanie kursami czy zagadnienia dotyczące budżetu przewidzianego na e-learning; (5) nastawienia uczącego się, czyli np. jego motywacji, tego jak odbiera użyteczność danego kursu, jak kształtuje się jego poczucie zaangażowania w zdalne nauczanie; (6) czynników wspierających, takich jak kwestie prawne, etyczne czy koszty prowadzenia nauczania zdalnego (za: Mazur, 2021).

## ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ

Celem podjętych badań uczyniono poznanie opinii studentów odnoszących się do ich edukacyjnej codzienności w czasie pandemii. W obszarze zainteresowań badawczych pozostawało wiele wymiarów edukacyjnej codzienności, przynależących zarówno do przestrzeni podmiotowej/osobistej (tj. wymiar psychofizyczny), jak i do przestrzeni zewnętrznej, w której przyszło funkcjonować badanym studentom (tj. wymiar materialny, realizacyjny, społeczno-emocjonalny). Dążono do opisu istniejącego stanu rzeczy oraz ustalenia, które wymiary edukacyjnej codzienności znacząco warunkują ocenę efektywności kształcenia zdalnego.

Wykorzystano badania ilościowe (sondaż diagnostyczny), posługując się ankietą internetową. Rozesłano studentom kwestionariusz własnego autorstwa za pośrednictwem aplikacji Microsoft Forms. Formularz składał się z 30 pytań zamkniętych jednokrotnego i wielokrotnego wyboru, a także z pytania otwartego i metryczki. Dobór osób do grupy badawczej był celowy. Badaniem objęto studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie studiujących stacjonarnie (76,6%) i niestacjonarnie (23,3%) na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. W przeważającej mierze byli to studenci I i II roku studiów. Udział w badaniach był dobrowolny i anonimowy. Analizie poddano opinie respondentów ze 180 kwestionariuszy ankiety.

## WYNIKI BADAŃ

### 1. Wymiar materialny edukacyjnej (nie)codzienności

W ramach wymiaru materialnego zwrócono uwagę na rodzaje i sposoby wykorzystywanych platform i narzędzi komunikacji oraz na rodzaj i jakość materiałów stosowanych w kształceniu zdalnym.

Komunikowanie się, realizacja zajęć w edukacji zdalnej może odbywać się synchronicznie (w tym samym czasie obie strony są w tym samym środowisku online) oraz asynchronicznie lub w sposób mieszany. Nauczanie synchroniczne zapewnia dobrą interakcję między uczestnikami spotkania, umożliwia wymianę wiedzy i doświadczeń; uczący się otrzymuje w czasie rzeczywistym informacje zwrotne od nauczyciela. W przypadku nauczania asynchronicznego nie

ma interakcji w czasie rzeczywistym; uczący się podejmuje zadania, korzystając z udostępnionych materiałów w dogodnym dla siebie czasie i zgodnie z osobistymi preferencjami.

Wykładowcy Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, realizując wykłady i ćwiczenia ze studentami na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, korzystali z platformy i narzędzi służących do komunikacji synchronicznej (głównie z Microsoft Teams; 99,4%) oraz asynchronicznej (Moodle; 76,1%). W opinii respondentów nauczyciele korzystali ze sprzętu i oprogramowania zapewniającego dobre komunikowanie się ze studentami, wykorzystywano w tym celu przede wszystkim Microsoft Teams (99,4%) oraz uczelnianą pocztę elektroniczną (98,9%). Zdecydowana większość badanych (98,9%) zadeklarowała, że mieli dostęp do sprzętu i oprogramowania niezbędnego do uczestniczenia w zajęciach zdalnych. Uczestnicząc w tych zajęciach, studenci korzystali najczęściej z laptopa (82,2%), nieliczni zaś ze smartfonu (11,7%) i komputera stacjonarnego (6,1%).

Nie obyło się jednak bez problemów. Studenci wskazali na kłopoty z dostępem do internetu (aż 89,4% badanych), z awarią sprzętu zetknęła się prawie połowa respondentów. Badani (56,7%) za duże utrudnienie związane z edukacją zdalną uznali brak możliwości zdobywania praktycznego doświadczenia.

Projektowane do edukacji zdalnej materiały powinny być jasne, zrozumiałe, atrakcyjne, o wysokiej jakości merytorycznej, a także zróżnicowane pod względem kognitywnym, umożliwiające samodzielne zdobywanie wiedzy.

W percepcji badanych studentów wykładowcy udostępniali zróżnicowane pod względem formy materiały: prezentacje multimedialne (92,8%) oraz materiały tekstowe i cyfrowe (66,6%). Oceniając je, respondenci w większości uznali, że były one dobrej jakości (77,8%), interesujące i adekwatne do tematyki (58,3%), a treści zaprezentowano w sposób jasny i uporządkowany (46,7%). Tylko kilka osób negatywnie oceniło udostępniane materiały.

Studujący w czasie pandemii powinni korzystać zarówno z materiałów udostępnianych przez nauczycieli, jak i z elektronicznych zasobów bibliotecznych. Niestety, większość badanych studentów zadeklarowała, że z nich nie korzystali (58,3% wybrało kategorię „nie”, a 28,9% – „raczej nie”).

## 2. Wymiar realizacyjny edukacyjnej (nie)codzienności

Ważnym elementem praktyki edukacyjnej jest określenie celów kształcenia i związanych z tym wymagań. Badani potwierdzili, że nauczyciele jasno określali wymagania i umiejętnie aktywizowali studentów (w obu przypadkach kategorię „tak” wybrało około 30%, a „raczej tak” – 66%). Oprócz sprecyzowania zadań, wytyczenia perspektywy kształcenia i aktywizowania studentów istotnym czynnikiem wzbudzającym motywację i zachęcającym studentów do osobistego

zaangażowania się podczas zajęć jest stosowanie różnorodnych metod i form pracy oraz różnych źródeł informacji.

Opisując sposoby pracy wykorzystywane przez wykładowców, respondenci nie tylko wskazali na takie, gdzie materiał był już uporządkowany w formie gotowej do przyswojenia (prezentacje multimedialne – 92,8%; materiały tekstowe i cyfrowe – 66,6%; zakres stron do opanowania – 62,2%), lecz także takie, które wymagały samodzielnego myślenia i działania (nagrane materiały, np. filmiki – 41,1%; prace do samodzielnego wykonania – 73,3%).

Oprócz realizacji kształcenia zdalnego w układzie pionowym (zstępującym) nauczyciel–uczący się ważną rolę odgrywa taka organizacja procesu kształcenia, aby skutecznie aktywować komunikację w układzie poziomym, czyli student–student (Topol, 2020, s. 72). Można w tym celu wykorzystać tzw. przestrzenie pracy zespołowej dostępne w systemach e-learningowych. Należy przyjąć, że w pełni udało się to wykładowcom na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, ponieważ w percepcji badanych nauczyciele na zajęciach kładli nacisk przede wszystkim na pracę w grupach (współdziałanie w kilkuosobowych zespołach – 95%), a także na pracę indywidualną studenta (70,6%), rzadziej była to praca zbiorowa (26,7%).

W sytuacji realizacji kształcenia tylko na odległość ważna jest odpowiednia pod względem technicznym i metodycznym ewaluacja. Aby określić efektywność kształcenia, wykładowcy stosowali różne formy jej sprawdzania – prosili o realizację projektów grupowych (93,9%), wypełnianie testów i sprawdzianów online (82,2%), przygotowanie prac pisemnych (82,8%) i samodzielne wykonanie projektu (78,9%).

W codzienności edukacyjnej znaczenie mają zarówno kompetencje dydaktyczno-organizacyjne i diagnostyczne nauczyciela, jak i kompetencje komunikacyjne, które wymagają nie tylko sprawności porozumiewania się, lecz także wykorzystania języka jako narzędzia służącego do reprezentacji świata i nadawania znaczeń (Nowak-Dziemianowicz, 2005). Większość badanych studentów stwierdziła, że nauczyciele akademicy umiejętnie dzielili się swoją wiedzą i doświadczeniami – ponad jedna trzecia respondentów wybrała kategorię „tak”, a prawie dwie trzecie – „raczej tak”. Jednocześnie większość badanych uznała, że poziom zaangażowania wykładowców w czasie realizacji zajęć był bardzo wysoki (13,3%) lub wysoki (67,2%), ale dla jednej piątej było to zaangażowanie przeciętne.

### **3. Wymiar społeczno-emocjonalny edukacyjnej (nie)codziennosci**

Oprócz właściwie dobranych i dobrze wykorzystywanych metod czy form pracy i ewaluacji jednym z ważnych czynników, od których zależy efektywność procesu kształcenia, jest korzystny klimat społeczno-emocjonalny, w którym

studenci mogą jak najlepiej wykorzystać swój potencjał. Jeśli chodzi o atmosferę panującą na zajęciach, to badani potwierdzili, że wykładowcy dążyli do stworzenia dobrej atmosfery – prawie trzy czwarte respondentów (71,7%) wybrało kategorię „raczej tak”, a jedna czwarta – „tak”.

Budowaniu dobrego klimatu społecznego sprzyja przyjęcie przez nauczycieli postawy otwartości, empatia i udzielanie niezbędnego wsparcia potrzebuującym. Z deklaracji badanych wynika, że większość z nich nie doświadczyła kłopotów w komunikowaniu się z wykładowcami, gdyż wybrali kategorię „raczej nie” (67,8%) i „nie” (12,2%). Jedna piąta jednak miała takie problemy.

Studenci potwierdzili, że wykładowcy starali się wczuć w ich sytuację związaną z pandemią COVID-19 – ponad połowa respondentów wybrała kategorię „raczej tak”, około jedna trzecia – „tak”, a kilkanaście procent – „nie”. Zdaniem większości badanych wykładowcy wykazywali gotowość do niesienia pomocy osobom, które tego potrzebowały – wskazań „raczej tak” było 63,3%, a „tak” – 30%, tylko kilka procent badanych wybrało kategorię „nie”.

#### 4. Wymiar psychofizyczny edukacyjnej (nie)codzienności

W badaniach interesowało nas postrzeganie edukacyjnej rzeczywistości w przestrzeni podmiotowej. Badani doceniają możliwość kształcenia w czasie pandemii z wykorzystaniem e-learningu. Co więcej, ich zdaniem zapewnia on bezpieczeństwo. Ponadto wskazywali na oszczędność czasu (79,4%) i oszczędności finansowe (73,9%) oraz na dostępność edukacji zdalnej w różnych miejscach (67,8%). Około połowa respondentów, oceniając edukację zdalną, za ważne dla ich funkcjonowania w codzienności uznawała: dostępność różnych materiałów, możliwość nauki we własnym tempie, wygodę, możliwość połączenia nauki i pracy oraz możliwość lepszego dysponowania czasem. Jedna trzecia badanych zwróciła uwagę na mniejszy stres związany z nauką.

Badani studenci wskazali również na szereg sytuacji trudnych, jakich doświadczali w czasie nauki zdalnej. Znaczący odsetek respondentów (71,1%) odczuwał ból oczu, kręgosłupa, mięśni; wielu badanych (64,4%) miało problemy z koncentracją uwagi. Ponad 60% respondentów cierpiało z powodu braku bezpośrednich kontaktów społecznych. Około połowa badanych odczuwała duże obciążenie nauką i narzekała na monotoność zajęć, skarżono się także na wyczerpanie i przeżywany stres. Jedna trzecia respondentów odczuwała zniechęcenie i przyznała się do trudności w przyswajaniu wiedzy.

Przeżywane stany były ze sobą ściśle powiązane i warunkowały się nawzajem. Często w sytuacji wywołującej lęk czy stres, a taką niewątpliwie jest pandemia i konieczność tworzenia nowych mechanizmów funkcjonowania, ludzie przetwarzają informacje w sposób wybiórczy, nie integrują należycie informacji pochodzących z różnych źródeł, co utrudnia zrozumienie złożonych komunikatów,

tworzenie wiedzy i korzystanie z niej (Kossowska, Letki, Zaleśkiewicz, Wichary, 2020, s. 41).

W pytaniu otwartym dotyczącym zdalnie realizowanego kształcenia około 10% badanych zwróciło uwagę na konieczność podniesienia kompetencji informatycznych niektórych wykładowców, argumentując, że zdarzały się sytuacje, w których mieli oni kłopoty z utworzeniem spotkania albo z udostępnianiem prezentacji czy materiałów.

Podniesiono też kwestię czasu nauki, wskazując na duże obciążenie pracą zarówno jeśli chodzi o synchronicznie realizowane zajęcia, jak i zadawane do wykonania prace po zajęciach. Studenci narzekali na przemęczenie spowodowane ciągłym przebywaniem przed komputerem, na ból fizyczny i wyczerpanie psychiczne. Niektórzy respondenci przeżywali szereg trudnych sytuacji i niekiedy ze strony wykładowców brakowało zrozumienia ich problemów. Ponadto badani stwierdzili, że oczekują nie tylko atrakcyjnych zajęć, lecz także dużej wyrozumiałości ze strony nauczycieli.

W wypowiedzi swobodnej znalazł się opis doświadczanych przez badanych w czasie pandemii stanów emocjonalnych. Wskazali oni na: obniżony nastrój, przeżywany lęk, niechęć do podejmowania aktywności, brak motywacji do uczenia się, rozżalenie ze względu na zaistniałą sytuację, frustrację wynikającą z niemożności uczęszczania na uczelnię, tęsknotę za normalnością oraz niepokój o to, jaka będzie przyszłość.

Badani poproszeni o ocenę efektywności kształcenia w formie e-learningu wypowiedzieli się w sposób zróżnicowany. Większość z nich potwierdziła (66,7%), że kształcenie zdalne jest efektywne, w tym prawie połowa badanych wskazała, że „raczej tak”, jedna piąta – „tak”, natomiast według jednej trzeciej jest ono nieefektywne.

## **5. Wymiary edukacyjnej (nie)codzienności warunkujące ocenę efektywności kształcenia zdalnego**

Analiza ilościowa i jakościowa zebranego materiału empirycznego pozwoliła na stwierdzenie współzależności niektórych zmiennych (określonych wymiarów edukacyjnej (nie)codzienności) i dokonanie oceny efektywności kształcenia zdalnego. Wykorzystano test niezależności  $\chi^2$  Pearsona oraz obliczono współczynnik korelacji r-Pearsona.

Jeśli chodzi o wymiar materialny, uwzględniono opinię studentów o korzystaniu przez wykładowców ze sprzętu i oprogramowania zapewniającego dobrą komunikację (tabela 1) oraz ocenę sprawności posługiwania się przez wykładowców narzędziami kształcenia zdalnego (tabela 2), a także zestawiono je z oceną efektywności kształcenia zdalnego.

Tabela 1. Korzystanie przez wykładowców ze sprzętu i oprogramowania zapewniającego dobrą komunikację a ocena efektywności kształcenia

Czy Pani/Pana zdaniem kształcenie zdalne jest efektywne?	Czy wykładowcy korzystali ze sprzętu i oprogramowania zapewniającego dobre komunikowanie się ze studentami?				Ogółem	
	tak		raczej tak		N	%
	N	%	N	%		
Tak	20	11,1	14	7,8	34	18,9
Raczej tak	30	16,7	56	31,1	86	47,8
Raczej nie	14	7,8	30	16,7	44	24,4
Nie	3	1,7	13	7,2	16	8,9
Ogółem	67	37,2	113	62,8	180	100,0
chi <sup>2</sup> = 9,877; df = 3; p = 0,020; r = 0,210						

Źródło: opracowanie własne.

Można przyjąć, że istnieje istotny statystycznie związek pomiędzy analizowanymi powyżej zmiennymi, tj. korzystanie przez wykładowców ze sprzętu i oprogramowania zapewniającego dobrą komunikację ze studentami jest zmienną różnicującą i warunkującą ocenę efektywności kształcenia zdalnego: chi<sup>2</sup> Pearsona 9,877; df = 3; istotność asymptotyczna 0,020; współczynnik korelacji r-Pearsona 0,210. Współzależność ma kierunek dodatni i jest słaba.

O powodzeniu nauczania zdalnego decyduje też sprawność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi osób prowadzących zajęcia. Zagadnienie to i formułowane przez studentów oceny przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Sprawność posługiwania się narzędziami do kształcenia zdalnego przez wykładowców a ocena efektywności tego kształcenia

Czy Pani/Pana zdaniem kształcenie zdalne jest efektywne?	Czy wykładowcy sprawnie posługiwali się narzędziami kształcenia zdalnego?								Ogółem	
	tak		raczej tak		raczej nie		nie		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Tak	17	9,4	17	9,4	0	0,0	0	0,0	34	18,9
Raczej tak	21	11,7	63	35,0	1	0,6	1	0,6	86	47,8
Raczej nie	9	5,0	33	18,3	2	1,1	0	0,0	44	24,4
Nie	2	1,1	11	6,1	3	1,7	0	0,0	16	8,9
Ogółem	49	27,2	124	68,9	6	3,3	1	0,6	180	100,0
chi <sup>2</sup> = 26,024; df = 9; p = 0,002; r = 0,266										

Źródło: opracowanie własne.

Dane otrzymane w badaniach wskazują na wyraźną współzależność analizowanych zmiennych. Zachodzi istotny statystycznie związek, tj. sprawne posługiwanie się narzędziami do kształcenia zdalnego przez wykładowców jest zmienną różnicującą i warunkującą ocenę efektywności tego kształcenia przez studentów ( $\chi^2$  Pearsona 26,024;  $df = 9$ ; istotność asymptotyczna 0,002). Zależność ta ma kierunek dodatni, a współczynnik  $r$ -Pearsona wskazuje, że jest ona słaba ( $r = 0,266$ ).

Przypuszczano, że zmienne dotyczące wymiaru realizacyjnego edukacyjnej (nie)codzienności będą warunkowały ocenę efektywności kształcenia zdalnego. Z oceną tą zestawiono następujące zmienne:

- opinia o jasnym formułowaniu wymagań (nie stwierdzono istotnej statystycznie korelacji między zmiennymi),
- ocena poziomu zaangażowania wykładowców w czasie zajęć (nie stwierdzono istotnej statystycznie korelacji między zmiennymi),
- opinia o umiejętności dzielenia się wykładowców swoją wiedzą i doświadczeniem ze studentami (tabela 3; zachodzi istotna statystycznie zależność),
- opinia o umiejętności aktywizowania studentów przez wykładowców (tabela 4; zachodzi istotna statystycznie zależność),
- występowanie problemów w komunikacji z wykładowcami (tabela 5; zachodzi istotna statystycznie zależność).

Na podstawie danych zaprezentowanych w tabeli 3 stwierdzono, że istnieje wyraźna współzależność analizowanych zmiennych – umiejętność dzielenia się wykładowców swoją wiedzą i doświadczeniem ze studentami różnicuje i warunkuje ocenę efektywności kształcenia zdalnego ( $\chi^2$  Pearsona 18,689;  $df = 6$ ; istotność asymptotyczna 0,005; współczynnik korelacji  $r$ -Pearsona 0,292). Zależność ta ma kierunek dodatni i jest słaba ( $r = 0,292$ ).

Tabela 3. Umiejętność dzielenia się wykładowców swoją wiedzą i doświadczeniem a ocena efektywności kształcenia zdalnego

Czy Pani/Pana zdaniem kształcenie zdalne jest efektywne?	Czy wykładowcy umiejętnie dzielili się swoją wiedzą i doświadczeniem ze studentami?						Ogółem	
	tak		raczej tak		raczej nie		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Tak	20	11,1	14	7,8	0	0,0	34	18,9
Raczej tak	31	17,2	55	30,6	0	0,0	86	47,8
Raczej nie	11	6,1	32	17,8	1	0,6	44	24,4
Nie	2	1,1	13	7,2	1	0,6	16	8,9
Ogółem	64	35,6	114	63,3	2	1,1	180	100,0
$\chi^2 = 18,689$ ; $df = 6$ ; $p = 0,005$ ; $r = 0,292$								

Źródło: opracowanie własne.

Ważnym wyzwaniem stojącym przed nauczycielami akademickimi w trakcie realizowania nauki zdalnej było zachęcanie do uczenia się i wzbudzenie pozytywnej motywacji. Dane dotyczące tego, jak badani studenci ocenili umiejętności wykładowców w tym zakresie i czy miało to znaczenie przy formułowaniu oceny dotyczącej kształcenia zdalnego, przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Umiejętności aktywizowania studentów przez wykładowców a ocena efektywności kształcenia zdalnego

Czy Pani/ Pana zdaniem kształcenie zdalne jest efektywne?	Czy wykładowcy umiejętnie aktywizowali studentów do zaangażowania się w zajęcia?								Ogółem	
	tak		raczej tak		raczej nie		nie			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	15	8,3	18	10,0	1	0,6	0	0,0	34	18,9
Raczej tak	31	17,2	52	28,9	3	1,7	0	0,0	86	47,8
Raczej nie	10	5,6	34	18,9	0	0,0	0	0,0	44	24,4
Nie	0	0,0	14	7,8	0	0,0	2	1,1	16	8,9
Ogółem	56	31,1	118	65,6	4	2,2	2	1,1	180	100,0
chi <sup>2</sup> = 37,289; df = 9; p > 0,001; r = 0,272										

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie danych z tabeli 4 można przyjąć, że istnieje statystycznie istotny związek między umiejętnością aktywizowania studentów przez wykładowców a opinią studentów na temat efektywności kształcenia zdalnego (chi<sup>2</sup> Pearsona 37,289; df = 9; istotność asymptotyczna 0,000; współczynnik korelacji r-Pearsona 0,272). Zależność ta jest słaba dodatnia (r = 0,272).

Poszukiwano też odpowiedzi na pytanie, czy i jak występowanie problemów w komunikacji z wykładowcami koreluje z oceną efektywności kształcenia zdalnego (tabela 5).

Tabela 5. Występowanie problemów w komunikacji z wykładowcami a ocena efektywności kształcenia zdalnego

Czy Pani/ Pana zdaniem kształcenie zdalne jest efektywne?	Czy występowały problemy w komunikacji z wykładowcami?								Ogółem	
	tak		raczej tak		raczej nie		nie			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	7	3,9	0	0,0	18	10,0	9	5,0	34	18,9
Raczej tak	5	2,8	5	2,8	66	36,7	10	5,6	86	47,8
Raczej nie	8	4,4	4	2,2	30	16,7	2	1,1	44	24,4
Nie	3	1,7	4	2,2	8	4,4	1	0,6	16	8,9
Ogółem	23	12,8	13	7,2	122	67,8	22	12,2	180	100,0
chi <sup>2</sup> = 27,378; df = 9; p = 0,001; r = -0,178										

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie zebranych w tabeli 5 danych można przyjąć, że istnieje współzależność między analizowanymi zmiennymi ( $\chi^2$  Pearsona 27,378;  $df = 9$ ; istotność asymptotyczna 0,001). Zależność ta jest ujemna, co oznacza, że wraz z występowaniem problemów w komunikacji z wykładowcami spada ocena efektywności kształcenia zdalnego wśród studentów. Współczynnik korelacji r-Pearsona wskazuje, że ta współzależność jest słaba ( $r = -0,178$ ).

Przypuszczano, że przyjęcie przez wykładowców empatycznej postawy wobec studentów, którym przyszło się mierzyć z licznymi trudnościami związanymi z funkcjonowaniem w sytuacji pandemii, warunkuje ocenę efektywności kształcenia. Badania potwierdziły taki związek (tabela 6).

Tabela 6. Wczuwanie się wykładowców w sytuację studentów związaną z pandemią a ocena efektywności kształcenia zdalnego

Czy Pani/Pana zdaniem kształcenie zdalne jest efektywne?	Czy wykładowcy umieli wczuć się w sytuację studentów związaną z pandemią COVID-19?								Ogółem	
	tak		raczej tak		raczej nie		nie			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	17	9,4	13	7,2	3	1,7	1	0,6	34	18,9
Raczej tak	23	12,8	54	30,0	8	4,4	1	0,6	86	47,8
Raczej nie	10	5,6	25	13,9	9	5,0	0	0,0	44	24,4
Nie	0	0,0	10	5,6	3	1,7	3	1,7	16	8,9
Ogółem	50	27,8	102	56,7	23	12,8	5	2,8	180	100,0
$\chi^2 = 34,062$ ; $df = 9$ ; $p > 0,001$ ; $r = 0,300$										

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie otrzymanego wyniku testu  $\chi^2$  Pearsona 34,062 ( $df = 9$ ; istotność asymptotyczna 0,000) można stwierdzić, że istnieje statystycznie istotny związek pomiędzy analizowanymi zmiennymi, tj. to, że wykładowcy potrafią wczuć się w sytuację studentów związaną z pandemią COVID-19, jest zmienną różnicującą i warunkującą opinię studentów na temat efektywności kształcenia zdalnego. Współzależność ta ma kierunek dodatni, a współczynnik korelacji r-Pearsona wskazuje, że jest ona słaba ( $r = 0,300$ ).

Człowiek nieustannie konstruuje sądy wartościujące zarówno o sobie samym, jak i o innych osobach. Różnie może on oceniać siebie w różnych obszarach funkcjonowania. W badaniach interesowało nas, jak studenci oceniają własne kompetencje cyfrowe, niezbędne do dobrego korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych, i czy ta samoocena koreluje z opinią na temat efektywności kształcenia zdalnego (tabela 7).

Tabela 7. Ocena własnego poziomu kompetencji cyfrowych a ocena efektywności kształcenia zdalnego

Czy Pani/Pana zdaniem kształcenie zdalne jest efektywne?	Proszę ocenić własny poziom kompetencji cyfrowych						Ogółem	
	jest wysoki, bardzo dobrze korzystam z e-learningu		jest przeciętny, dobrze korzystam z e-learningu		jest niski, mam trudności, korzystając z e-learningu		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Tak	25	13,9	9	5,0	0	0,0	34	18,9
Raczej tak	45	25,0	41	22,8	0	0,0	86	47,8
Raczej nie	16	8,9	27	15,0	1	0,6	44	24,4
Nie	4	2,2	12	6,7	0	0,0	16	8,9
Ogółem	90	50,0	89	49,4	1	0,6	180	100,0
chi <sup>2</sup> = 17,646; df = 6; p = 0,007; r = 0,289								

Źródło: opracowanie własne.

Dane otrzymane w badaniach wskazują na wyraźną współzależność analizowanych zmiennych. Zachodzi istotna statystycznie zależność chi<sup>2</sup> Pearsona 17,646 (df = 6; istotność asymptotyczna 0,007). Zależność ta ma kierunek dodatni, a współczynnik r-Pearsona wskazuje, że jest ona słaba (r = 0,289). Można zatem przyjąć, że samoocena własnych kompetencji cyfrowych jest zmienną różnicującą i warunkującą ocenę efektywności kształcenia zdalnego.

## WNIOSKI

Charakteryzując (nie)codziennność edukacyjną badanych studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w czasie pandemii COVID-19, można stwierdzić, że kształcenie odbywało się z wykorzystaniem platform i narzędzi służących do komunikacji synchronicznej, głównie Microsoft Teams. Zdecydowana większość badanych zadeklarowała, że mieli dostęp do sprzętu i oprogramowania niezbędnego do uczestniczenia w zajęciach zdalnych. Uczestnicząc w tych zajęciach, studenci najczęściej korzystali z laptopa.

Niekiedy zdarzały się problemy z dostępem do internetu lub kłopoty ze sprzętem. Badani (56,7%) za duże utrudnienie związane z edukacją zdalną uznali brak możliwości zdobywania praktycznego doświadczenia.

W opinii studentów wykładowcy, realizując zadania edukacyjne, udostępniali zróżnicowane pod względem formy materiały: prezentacje multimedialne (92,8%) oraz materiały tekstowe i cyfrowe (66,6%). Oceniając je, respondenci w większości uznali, że były one dobrej jakości (77,8%), interesujące i adekwatne do tematyki (58,3%), a treści zaprezentowano w sposób jasny i uporządkowany (46,7%).

Dzięki sposobom wykorzystywanym przez wykładowców studenci nie tylko pracowali z materiałem, w którym znajdowały się treści w formie gotowej do przyswojenia (prezentacje multimedialne – 92,8%; materiały tekstowe i cyfrowe – 66,6%; zakres stron do opanowania – 62,2%), lecz także realizowane były zadania, które wymagały samodzielnego myślenia i działania, konstruowania wiedzy osobistej. Na zajęciach wykładowcy kładli nacisk przede wszystkim na pracę w grupach (współdziałanie w kilkuosobowych zespołach) oraz na pracę indywidualną studenta. Aby określić efektywność kształcenia, wykładowcy stosowali różne formy jej sprawdzania – prosili o realizację projektów grupowych (93,9%), wypełnianie testów i sprawdzianów online (82,2%), przygotowanie prac pisemnych (82,8%) i samodzielne wykonanie projektu (78,9%).

W opinii badanych studentów nauczyciele akademicy umiejętnie dzielili się swoją wiedzą i doświadczeniami. Jednocześnie większość badanych potwierdziła, że poziom zaangażowania wykładowców w czasie realizacji zajęć był wysoki.

Opisując wymiar społeczno-emocjonalny edukacyjnej (nie)codzienności, należy podkreślić, że zazwyczaj wykładowcy dążyli do stworzenia dobrej atmosfery i starali się wczuć w sytuację studentów związaną z pandemią COVID-19 oraz wykazywali gotowość do niesienia pomocy osobom, które tego potrzebowały. Większość badanych studentów nie doświadczyła kłopotów w komunikowaniu się z nauczycielami.

Badani kandydaci na nauczycieli doceniają możliwość kształcenia w czasie pandemii z wykorzystaniem e-learningu, ich zdaniem zapewnia on bezpieczeństwo. Wskazali także na oszczędność czasu i finansów oraz na dostępność edukacji zdalnej w różnych miejscach. Około połowa respondentów, oceniając edukację zdalną, za ważne dla swojego funkcjonowania w codzienności uznała: dostępność różnych materiałów, możliwość nauki we własnym tempie, wygodę, możliwość połączenia nauki i pracy, możliwość lepszego dysponowania czasem. Jedna trzecia respondentów zwróciła uwagę na mniejszy stres związany z nauką.

Niepokoić może doświadczanie przez studentów w (nie)codzienności edukacyjnej szeregu sytuacji trudnych. Znaczący odsetek badanych odczuwał ból oczu, kręgosłupa, mięśni, a ponad połowa miała problemy z koncentracją uwagi. Wielu respondentów cierpiało z powodu braku bezpośrednich kontaktów społecznych. Około połowa badanych odczuwała duże obciążenie nauką i narzekała na monotoność zajęć, skarżono się również na wyczerpanie i przeżywany stres. Jedna trzecia badanych odczuwała zniechęcenie i przyznała się do trudności w przyswajaniu wiedzy.

Analizując wymiary edukacyjnej (nie)codzienności warunkujące ocenę efektywności kształcenia zdalnego, stwierdzono, że istnieje istotny statystycznie związek pomiędzy tym sądem wartościującym o efektywności nauczania zdalnego a takimi elementami jak:

- korzystanie przez wykładowców ze sprzętu i oprogramowania zapewniającego dobrą komunikację ze studentami,

- sprawne posługiwanie się narzędziami do kształcenia zdalnego przez wykładowców,
- umiejętność dzielenia się wykładowców swoją wiedzą i doświadczeniem ze studentami,
- umiejętność aktywizowania studentów przez wykładowców,
- bezproblemowa komunikacja z wykładowcami,
- umiejętność wczuwania się w sytuację studentów związaną z pandemią COVID-19,
- samoocena własnych kompetencji cyfrowych studentów.

## ZAKOŃCZENIE

W badaniach dążono do poznania odczuć i opinii osób studiujących w specyficznych warunkach. Badani kandydaci na nauczycieli, wypowiadając się na temat swojej (nie)codzienności edukacyjnej w czasie pandemii, docenili i pozytywnie ocenili starania podejmowane przez większość ich nauczycieli, którzy w nowej rzeczywistości skutecznie organizowali i realizowali proces nauczania zdalnego, mając na względzie nie tylko osiągnięcie dobrych wyników kształcenia, lecz także potrzeby osób uczących się w tym trudnym dla wszystkich czasie. Ustalone na podstawie badań prawidłowości mogą posłużyć do sformułowania wskazań, których implementacja będzie sprzyjać podnoszeniu jakości dydaktyki akademickiej realizowanej zdalnie.

Należy zaznaczyć, że przeprowadzone eksploracje nie wyczerpują i nie odzwierciedlają wszystkich ważnych kwestii związanych z kształceniem zdalnym na kierunku pedagogika, mogą jednak być uznane za część badań realizowanych w Polsce i na świecie, ostatnio w wielu krajach dokonano bowiem wielorakich pomiarów i analiz dotyczących edukacji zdalnej w dobie pandemii.

## BIBLIOGRAFIA

### LITERATURA

- Berger, P., Luckmann, T. (1983). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: PIW.
- Chism, N.V. (2007). *Peer Review of Teaching: A Sourcebook*. Bolton: Anker.
- Denek, K. (2011). *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy*, Poznań: Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji.
- Eom, S.B., Ashill, N.J. (2018). A system's view of e-learning success model. *Decisions Sciences. Journal of Innovative Education*, 16(1), 42–76. DOI: <https://doi.org/10.1111/dsji.12144>
- Frąckowiak, A. (2017). Codziennosc i refleksja. W poszukiwaniu źródeł uczenia się osób dorosłych. W: M. Humeniuk, I. Paszenda (red.), *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne* (T. 1; s. 17–29). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kędzierzawski, W. (2009). *Codziennosc jako kategoria antropologiczna w perspektywie historii kultury*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

- Koludo, A. (2020). Strategie kształcenia na odległość. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 43–50). Warszawa: EduAkcja.
- Kossowska, M., Letki, N., Zaleskiewicz, T., Wichary, S. (2020). *Człowiek w obliczu pandemii. Psychologiczne i społeczne uwarunkowania zachowań w warunkach kryzysu zdrowotnego*. Sopot: Smak Słowa.
- Kwaśnica, R. (2004). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (T. 2; s. 291–319). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko–Białystok: Trans Humana.
- Łukasik, J.M. (2013). *Doświadczenie życia codziennego. Narracje nauczycielek na przełomie życia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mateja-Jaworska, B., Zawodna-Stephan, M. (2019). *Badania życia codziennego w Polsce. Rozmowy (nie)codzienne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2005). Wiedza i kompetencje nauczycieli w świetle teorii pedagogicznych. W: R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych* (s. 61–66). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Ozkan, S., Koseler, R. (2009). Multi-dimensional students' evaluation of e-learning systems in the higher education context: An empirical investigation. *Computers & Education*, 53(4), 1285–1296. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.06.011>
- Popławska, A., Aniskievich, T. (2017). Wyzwania cyberprzestrzeni a wybrane kompetencje nauczycieli i uczniów. *Rocznik Lubuski*, 43(1), 245–258.
- Słowińska, S. (2014). Koncepcja małych światów przeżywanych. Fenomenologiczne inspiracje dla andragogiki. *Edukacja Dorosłych*, (2), 91–104.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sztompka, P. (2008). Życie codzienne – temat najnowszej socjologii. W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności* (s. 15–52). Kraków: Znak.
- Sztompka, P. (2009). Przestrzeń życia codziennego. W: M. Bogunia-Borowska (red.), *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna* (s. 29–50). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Szymański, M.J. (2008). *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej.
- Ścibor, J. (2020). Wstrzymaj siebie, rusz ucznia: e-nauczanie a e-twórczość. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 59–63). Warszawa: EduAkcja.
- Topol, P. (2020). Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 – Część 1. Dyskusja 2020. *Studia Edukacyjne*, 58, 69–83. DOI: <https://doi.org/10.14746/se.2020.58.4>

#### NETOGRAFIA

- Długosz, P. (2020). *Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego*. Kraków: Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Pobrane z: <https://ifis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/9/2020/06/Raport-Studenti-UP-II-etap.pdf> (dostęp: 20.10.2021).
- Iwińska, M. (2020). Wyzwania edukacyjne podczas pandemii w opinii studentów pracy socjalnej. W: N.G. Pikuła, K. Jagielska, J.M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19* (s. 135–150). Kraków: Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Pobrane z: [https://iss.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/13/2021/01/biss\\_13\\_e-book.pdf](https://iss.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/13/2021/01/biss_13_e-book.pdf) (dostęp: 20.10.2021).

- Mazur, J. (2021). *Nauczanie zdalne. Oswojenie (nie)znanego. Wpływ pandemii COVID-19 na szkolnictwo wyższe*. Pobrane z: [https://www.delab.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2021/01/PL-Raport\\_Nauczanie-zdalne-Oswojenie-nieznanego-Wplyw-pandemii-COVID-19-na-szkolnictwo-wyzsze.pdf](https://www.delab.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2021/01/PL-Raport_Nauczanie-zdalne-Oswojenie-nieznanego-Wplyw-pandemii-COVID-19-na-szkolnictwo-wyzsze.pdf) (dostęp: 20.10.2021).
- Romaniuk, M.W., Łukasiewicz-Wieleba, J. (2021). *Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19. Z perspektywy rocznych doświadczeń Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*. Warszawa. Pobrane z: <http://www.aps.edu.pl/media/2395686/raportzbadianiazdalnaedukacjakryzysowawapswokresiepandemiicovid-19zperspektywyrocznychdowiadcze.pdf> (dostęp: 20.10.2021).

## ABSTRACT

During the crisis caused by the COVID-19 pandemic, the system of education in Poland was obliged by ministerial regulations to implement the solutions of distance learning. The aim of the research was to learn the opinions of students – prospective teachers – about their educational usual routine during the pandemic, when distance learning, for many years treated as supplementary to traditional education, became the basic way of learning and teaching. The research interests included many dimensions of educational routine, referring both to students' subjective/personal space (i.e., mental and physical dimension) and the external space in which they had to function (i.e., material, practical, and socio-emotional dimension). The research objective was to diagnose the existing situation and find out which elements of the educational routine considerably contribute to assessing distance learning during the COVID-19 pandemic as effective. The study was carried out using a diagnostic poll. Students of early education at the Pedagogical University of Krakow were asked to complete an original anonymous online questionnaire. Quantitative and qualitative analysis of the collected empirical material was used to describe the educational (un)usual routine of the participants. Based on the analysis, a statistically significant correlation was found which showed that the students' assessment of distance learning effectiveness is determined by the following elements of educational (un)usual routine: teachers' use of equipment and software that ensures good communication with the students, teachers' fluent use of distance learning tools, teachers' skills of sharing knowledge and experience with students, teachers' skills of activating students, easy communication with teachers, teachers' empathetic attitude, and students' high assessment of their own digital competence. The discovered regularities can be used to formulate guidelines whose implementation may contribute to raising the quality of online university teaching.

**Keywords:** distance learning; COVID-19 pandemic; university teaching; educational (un)usual routine; students; teachers