

Obecność i uwaga podczas zajęć online – rozważania o potrzebie nowych definicji na podstawie badań ankietowych

Attendance and attention during online classes – the need for new definitions based on survey research.

Key words: online education, online synchronous education, attention, attendance, adult education

Abstract: The article presents results of surveys conducted among graduates of online workshops for teachers. Respondents were asked about factors positively and negatively influencing engagement during classes and attendance. The study showed, among other things, during classes attendees also performed other activities not related to participation in the workshops, and yet they highly assessed their commitment and work efficiency. Moreover, since they were logged in all the time during classes, it was assumed that they were present. This indicates that there is a need to ask a question about what “attendance” during online classes is, how it differs from attendance during face-to-face classes and how it should be assessed and monitored. The article attempts, based on original research and scientific papers review, to present the question of online attendance in more detail and to describe possible practical solutions helping in maintaining high attendance and attention during online classes.

Słowa kluczowe: edukacja online, edukacje synchroniczna online, koncentracja, frekwencja, edukacja dorosłych

Streszczenie: W artykule zaprezentowano badania ankietowe, przeprowadzone wśród absolwentów warsztatów online dla nauczycieli. Pytania ankiet dotyczyły czynników pozytywnie i negatywnie wpływających na zaangażowanie w zajęcia i frekwencję. Badanie wykazało między innymi, że uczestnicy wykonywali inne czynności podczas zajęć, niezwiązane z uczestnictwem w nich, a mimo to wysoko oceniali swoje zaangażowanie i efektywność pracy. Ponieważ byli cały czas zalogowani, można uznać, iż byli obecni. Wskazuje to na potrzebę zadania pytania o to, czym jest obecność podczas zajęć online, czym różni się od obecności na zajęciach stacjonarnych i jak należy ją oceniać. W artykule starano się szerzej zaprezentować wskazane zagadnienie, na podstawie badań własnych i analizy tekstów naukowych, oraz opisać możliwe praktyczne rozwiązania sprzyjające utrzymaniu frekwencji oraz uwagi podczas zajęć.

Rosnąca popularność szkoleń online, a czasem konieczność nauki zdanej we wszystkich rodzajach szkół, każe zastanowić się nad zagadnieniami: utrzymania uwagi podczas zajęć oraz frekwencji, gdyż te dwa czynniki bezsprzecznie składają się na sukces edukacyjny. Od początku nauki zdalnej w czasie pandemii COVID-19 już podczas

organizowania zajęć prowadzący szukali, i nadal szukają, interesujących i odpowiednich metodycznie rozwiązań technologicznych, pozwalających na uatrakcyjnienie wykładów i ćwiczeń. Starano się zrozumieć, jak kształtują się: uwaga i zaangażowanie uczących się podczas zajęć oraz jakie jest środowisko nauki w domu.

Zaangażowanie ucznia lub studenta, wyrażane między innymi aktywnością i regularnym uczestnictwem w zajęciach online, choć przeważnie nie w zajęciach synchronicznych, interesowało badaczy od dawna. Jak wskazują Florence Martin, Ting Sun oraz Caron D. Westine (Martin i inni, 2020), w metaanalizie prezentującej tematykę 619 artykułów poświęconych edukacji zdalnej z lat 2009–2018 problematyka zaangażowania była poruszana najczęściej przez badaczy (Martin i inni, 2020, s. 7). Zaangażowanie, opisywane przez autorki jako: współpraca, komunikacja w grupie, poczucie wspólnoty, interakcje, udział w zajęciach oraz frekwencja (Martin i inni, 2020, s. 6), było najpopularniejszym tematem również, jak podkreślają badaczki, we wcześniejszych opracowaniach naukowych. Niestety, z powodu przewagi edukacji synchronicznej w czasie pandemii wnioski z badań sprzed 2020 roku nie przekładają się w pełni na sytuację z lat 2020–2022 – a właśnie ta sytuacja jest przedmiotem zainteresowania autorki tego artykułu. Z powodu tego niedoboru danych konieczne jest prowadzenie nowych badań, uwzględniających tę znaczącą zmianę, tj. zdecydowaną przewagę ilościową zajęć synchronicznych online nad zajęciami asynchronicznymi.

W tym artykule napisanym na podstawie ankiet przeprowadzonych wśród uczestników warsztatów dla nauczycieli starano się odpowiedzieć na pytania: co pomaga, a co przeszkadza w utrzymaniu uwagi uczestników zajęć online oraz jak mogą być projektowane zajęcia, aby zwiększyć uwagę i frekwencję. Autorkę interesowały opinie uczestników warsztatów na temat ich zaangażowania oraz opis tych postaw i zachowań podczas zajęć online, które mogłyby wpływać na uwagę i skupienie. Jako podstawę teoretyczną analizy wybrano przede wszystkim publikacje naukowe, które ukazały się w trakcie pandemii COVID-19 lub tuż po pierwszych jej falach w latach 2020–2022 i które dotyczyły zajęć dla osób dorosłych, prowadzonych synchronicznie w czasie rzeczywistym, oraz ukazały się w renomowanych czasopismach naukowych (peer-reviewed). Aby badania własne zaprezentować w szerszym kontekście, autorka przywołuje opublikowane analizy edukacji zdalnej na kilku polskich uczelniach. Artykuł zapełnia lukę badawczą, gdyż, jak zauważa Konrad Koch (2021, s. 25), niewiele jest aktualnych badań podejmujących zagadnienie edukacji zdalnej na uczelniach wyższych w czasie pandemii COVID-19. Zagadnienie obecności i zaangażowania staje się szczególnie ciekawe w zestawieniu z wynikami, jakie zaprezentowali Łukasz Wawrzyniec Romaniuk oraz Joanna Łukasiewicz-Wielba (2021), a których wyniki przeczą popularnym przekonaniom. Ankietowani przez badaczy w 2020 roku studenci warszawskiej Akademii Pedagogiki Specjalnej wskazali w odpowiedziach, że „deklarują, że są nieco bardziej zaangażowani (...) oraz aktywni (...) w przypadku edukacji zdalnej” (Romaniuk, Łukasiewicz-Wielba 2021). Oczywiście na tej podstawie nie można wyciągać wniosków pozwalających na generalizację, ale zdanie to wskazuje potrzebę dalszej eksploracji zagadnienia oraz poszukiwania definicji zaangażowania podczas zajęć online i sprawdzenia, jak studenci rozumieją to pojęcie, a jak rozumieją je prowadzący.

Warsztat dla nauczycieli prowadzony na WNH UKSW. Opis projektu i grupy uczestników

Wraz z napływem ukraińskich uczniów do polskich szkół, co nastąpiło po ucieczce Ukraińców z ojczyzny przed agresją rosyjską, rozpoczętą 24 lutego 2022 roku, zrodziła się potrzeba wsparcia nauczycieli w pracy z dzieckiem ukraińskim na lekcji języka polskiego i podczas zajęć z języka polskiego jako obcego. W oparciu o doświadczenie pracowników¹ Zakładu Szkoła Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców (istniejącego na WNH od 2008 roku) oraz Centrum Badań nad Dydaktyką Języka i Literatury (działającego od 2019 roku) w kształceniu nauczycieli w nauczaniu języka polskiego jako obcego i komunikacji międzykulturowej opracowano program szkolenia online „Nauczanie języka polskiego jako obcego i praca z uczniem obcojęzycznym w szkole”. Projekt realizowano ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego od kwietnia do czerwca 2022 roku. Uczestnikami warsztatów byli czynni zawodowo nauczyciele, którzy zapisali się na zajęcia przez stronę ZNP. W ciągu pierwszych pięciu dni od zamieszczenia w internecie informacji o warsztatach (25 marca 2022 roku) na zajęcia zapisało się ponad tysiąc osób. Podjęto decyzję, że najpierw zajęcia będą oferowane na zasadzie „kto pierwszy, ten lepszy” 163 osobom. Chętnych podzielono na cztery grupy, od 35 do 47 osób każda, a następnie skontaktowano się z nimi z prośbą o potwierdzenie udziału w szkoleniu.

Według informacji z ankiety ewaluacyjnej, przesłanej do 92 absolwentów szkoleń, na którą otrzymano 82 odpowiedzi, uczestnikami zajęć byli nauczyciele kilku przedmiotów (patrz tabela 1).

Tabela 1. Uczestnicy szkolenia dla nauczycieli języka polskiego jako języka obcego i pracy z uczniem obcojęzycznym w szkole.

Przedmiot	Liczba osób
język polski, język polski jako obcy	45
edukacja wczesnoszkolna	19
język angielski	4
pedagog szkolny	3
matematyka, informatyka	3
historia	3
światlica szkolna	2
język niemiecki	2
język rosyjski	1

Źródło: opracowanie własne.

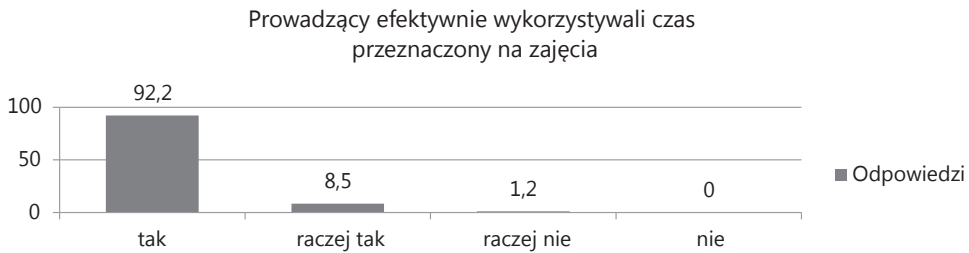
¹ Więcej informacji o działaniach Centrum i Szkoły można znaleźć na stronach: <https://glottodydaktyka.uksw.edu.pl/> (dostęp: 29.08.2022), <https://wnh.uksw.edu.pl/node/2141> (dostęp: 25.07.2022) oraz <https://uksw.edu.pl/pl/uniwersytet/uczelnia-dzis/aktualnosci/2887-wnh-wspiera-integracje-ukrainskich-uchodzcow-w-polskich-szkolach> (dostęp: 25.07.2022).

Zajęcia prowadzono online na platformie Teams (używanej podczas zajęć zdalnych na UKSW), dodatkowo niektórzy wykładowcy korzystali z portalu Moodle. Na warsztaty składało się 70 godzin dydaktycznych, zajęcia odbywały się w piątki po południu oraz w sobotę i niedzielę, zwykle od 9.00 do 17.00 przez cztery kolejne weekendy. Zajęcia podzielono na siedem tematycznych modułów, które omawiali różni wykładowcy: założenia metodyczne języka polskiego jako języka edukacji szkolnej, nauczanie języka polskiego jako obcego uczniów słowiańskojęzycznych, nauczanie gramatyki języka polskiego (gramatyka funkcjonalna), pomoce dydaktyczne i opracowywanie materiałów dla uczniów, TIK w pracy z uczniem obcojęzycznym, nauczanie języka polskiego dzieci i młodzieży, vademecum nauczyciela pracującego z uczniem z doświadczeniem migracji. Prowadzono je metodą warsztatową z elementami wykładu, uczestnicy pracowali samodzielnie, w grupach oraz brali udział w dyskusjach. Warunkiem otrzymania zaświadczenia o ukończeniu szkolenia doskonalącego było aktywne uczestnictwo w zajęciach, wykonanie wszystkich zadań etapowych oraz rozwiązanie zadań końcowych. Wymagany próg obecności wynosił 80%.

Badanie ankietowe i wyniki

Przeprowadzono dwa badania ankietowe wśród absolwentów. Pierwsze dotyczyło ogólnej ewaluacji zajęć, a tylko niektóre jego elementy były związane bezpośrednio z zagadnieniem utrzymania uwagi i frekwencji podczas zajęć. Drugie badanie w całości poświęcono problematyce frekwencji oraz aktywności podczas zajęć. Oba badania przeprowadzono za pomocą Google Forms; odpowiedzi były anonimowe, nie można było zidentyfikować osób ich udzielających. W mailu do absolwentów z linkiem do ankiety przekazano informację o celach badania i sposobach wykorzystywania wyników, anonimizacji odpowiedzi oraz podano kontakt do badacza w razie pytań. Informacje te powtórzono we wstępie do obu ankiet w Google Forms.

Sześć elementów pierwszej z ankiet, ankiety ewaluacyjnej, bezpośrednio dotyczyło aspektów nauki online, które mogą wpływać na utrzymanie uwagi podczas zajęć. Nacisk położono na czynności nauczyciela aktywizujące uczestników. Ze stwierdzeniem „W trakcie pracy zdalnej prowadzący stosowali różne metody aktywizujące poprzez możliwość zadawania pytań, prowadzenie dyskusji, fora, quizy, testy, ćwiczenia, zadania interaktywne, itp.” zgodzili się wszyscy ankietowani. 94,1% z nich uznało materiały przygotowywane przez wykładowców za dobrej jakości, pozwalające na zrozumienie treści, częściowo satysfakcjonujące były one dla 3,7 % ankietowanych, zaś złej jakości dla 1,2%. Gotowość do udzielania dodatkowych wyjaśnień przez wykładowców wysoko oceniło 98,8% osób i ten sam odsetek z łatwością nawiązywał kontakt z wykładowcami. Stwierdzenie „W relacji z prowadzącymi czułem(-am) się dobrze traktowany (-a)” poparło 97,6% osób, zaś reakcje na zdanie „Prowadzący efektywnie wykorzystywali czas przeznaczony na zajęcia” ilustruje wykres 1.



Wykres 1. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie ankiety

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych, uczestnicy wysoko ocenili sposoby prowadzenia zajęć oraz zaangażowanie samych prowadzących. Można by więc przypuszczać, że zastosowanie różnorodnych metod pracy podniosło poziom zaangażowania uczestników oraz pozytywnie wpłynęło na decyzję o kontynuowaniu szkolenia. Prowadzący zaś zapytani przez autorkę, odpowiadającą za merytoryczną organizację warsztatów, o narzędzia pracy online podczas zajęć wymieniali najczęściej: jamboard, slido, padlet, genially, mentimeter, canva, learning apps, wordwell, quizizz, word art, storyboard, kahoot, cardmaker. Z listy wynika, że prowadzący faktycznie zadbali o różnorodne metody pracy, aby jak najefektywniej wykorzystać czas i środowisko online do osiągnięcia celów dydaktycznych. Pozytywny wpływ dużej różnorodności zastosowanych narzędzi, sposobów ewaluacji oraz materiałów dydaktycznych na utrzymanie wysokiej frekwencji zauważyli autorzy artykułu opisującego badania przeprowadzone wśród setki uczestników zajęć zdalnych w trakcie jednego semestru (Qutishat 2022, s. 11).

Oczywiście, przytoczone pozytywne opinie wyraziły osoby, które warsztaty ukończyły, czyli spełniły, między innymi, warunek obecności co najmniej 80%. Warto jednak przyjrzeć się również statystkom liczby osób, które zrezygnowały w początkowym etapie zajęć, czyli po uczestniczeniu w kilku jednostkach doszły do wniosku, że nie mogą kontynuować szkolenia, oraz statystkom liczby osób zapisanych, które zadeklarowały uczestnictwo, ale nie zalogowały się na pierwsze spotkanie.

W tabeli 2 przedstawiono liczbę osób zakwalifikowanych do poszczególnych grup oraz liczbę tych, które ukończyły warsztaty. Nie ma w niej rozróżnienia na osoby, które pojawiły się choć raz na zajęciach lub w ogóle się nie zalogowały. Należy zaznaczyć, że wszyscy, którzy nie ukończyli szkolenia, potwierdzili obecność (w odpowiedzi na maila z prośbą o potwierdzenie woli uczestnictwa), otrzymali szczegółowe informacje na temat wymagań, ale nie zalogowali się na żadne zajęcia lub tylko na niektóre. Różnica między liczbą osób zapisanych a absolwentów jest znaczna. Zdaje się, choć wymagałoby to dalszych badań, że wynika ona z innego postrzegania zobowiązania, jakie wiąże się z zapisaniem się i planowaniem zajęć online w domu i poza nim, czyli na przykład na uczelni.

Tabela 2. Liczba osób zapisanych i tych, które ukończyły warsztaty

Grupa	Zapisanych	Ukończyło (% zapisanych)
A	35	18 (51,425)
B	47	22 (46,808)
C	43	30 (69,767)
D	38	22 (57,894)
łącznie	163	92 (56,441)

Źródło: opracowanie własne.

Zagadnienie postrzegania zobowiązania do uczęszczania na zajęcia przedstawili w swoim artykule Robert J. Weijers, Lesya Ganushchak, Kim Ouwehand i Björn B. de Koning z 2022 roku (Weijers i inni, 2022). Autorzy zauważają, że jednym z powodów zniechęcania studentów do udziału w zajęciach „przeniesionych” do sieci z powodu pandemii może być to, że oni samodzielnie nie wybierali takiej formy nauki, zostali do niej zmuszeni, nie czują się więc upodmiotowieni. Choć w opisywanym kursie sytuacja jest całkiem inna, to na uwagę zasługuje propozycja autorów, aby wprowadzić „strategię zobowiązania” (*commitment strategy*) (Weijers i inni, 2022, s. 13) polegającą między innymi na świadomym zobowiązaniu się do uczęszczania na zajęcia. Można przypuszczać, że w przypadku kursu na UKSW sam fakt zapisania się online był niewystarczającym bodźcem do tego, aby na zajęcia uczęszczać. Podobnie mógł działać mail przypominający o ich rozpoczęciu. Skuteczne, już podczas trwania zajęć, mogło się okazać zaplanowanie z odpowiednią częstotliwością (mniej więcej raz w tygodniu) wysyłania „przypominajek” – e-maili z informacją o zadaniach, kolejnych zajęciach, źródłach poszerzających wiedzę z zajęć, sposobach skutecznego uczenia się – zgodnie z tym, jak opisują to autorzy *Does course specific nudging enhance student engagement, experience and success? A data-driven longitudinal tale* (Brown i inni, 2021).

Dla odmiany liczba osób, które zrezygnowały z kursu po odbyciu kilku zajęć, jest niewielka, co może świadczyć o atrakcyjności zajęć i sposobu ich prowadzenia. Potwierdzają to wyniki ankiety przedstawione wyżej, a w tabeli 3 zaprezentowano szczegółowe dane.

Tabela 3. Porównanie liczby osób zapisanych na warsztaty, tych, które zrezygnowały w trakcie zajęć oraz tych, które ukończyły kurs

Grupa	Zapisani	Zrezygnowali w trakcie	Ukończyli
A	35	3	18
B	47	4	22
C	43	5	30
D	38	5	22

Źródło: opracowanie własne.

Spośród zagadnień, które mogą negatywnie wpływać na utrzymanie uwagi, uczestnicy wskazywali zbyt wiele godzin dydaktycznych jednego dnia (standardowo – 10 godzin dydaktycznych). Ilustrują to cytaty pochodzące z ankiet ewaluacyjnych: „moim zdaniem, można by było je rozłożyć bardziej w czasie, aby nie spędzać tak wielu godzin przed komputerem. Szkolenie bardzo męczące”, „za szybkie tempo ☺”, „czas trwania morderczy dla osób pracujących”, „straszny maraton”, „za duża ilość godzin w jednym dniu”, „bardzo męczące okazało się skomasowanie zajęć online w dziewięciogodzinne bloki”. Jednak tylko siedem (spośród 31) komentarzy dotyczyło tego zagadnienia, większość uczestników skupiała się na innych, merytorycznych aspektach zajęć.

W lipcu 2022 roku przesłano absolwentom warsztatów kolejną ankietę (również przy zastosowaniu Google Forms), bezpośrednio poruszającą frekwencję. Podobnie jak w czerwcu wysłano ją do 92 osób, otrzymano 29 odpowiedzi. Ankieta składała się ze stwierdzeń, pytań zamkniętych oraz próśb o krótki, nawet jednowyrazowy komentarz – zawierała łącznie osiem elementów. Ankietowani mieli samodzielnie uzupełnić zdania: „W utrzymaniu frekwencji podczas zajęć online pomagało mi...” oraz „W utrzymaniu frekwencji podczas zajęć online przeszkadzało mi...”. Odpowiedzi można podzielić na przyczyny zewnętrzne i wewnętrzne.

Tabela 4. Zestawienie najczęściej pojawiających się odpowiedzi

Pomagało mi...	
przyczyny zewnętrzne	przyczyny wewnętrzne
<ul style="list-style-type: none"> - motywowanie przez prowadzących - sprawdzanie listy obecności - zajęcia prowadzone przez praktyków - ciekawy aktywny sposób prowadzenia zajęć - dyskusje podczas zajęć - dobre łącze internetowe - zaangażowanie i kompetencja prowadzących 	<ul style="list-style-type: none"> - chęć zdobycia wiedzy i umiejętności - własna motywacja - chęć samorozwoju - zainteresowanie tematyką - poczucie obowiązku - ciekawość - moje poczucie odpowiedzialności - odpowiednie przygotowanie stanowiska pracy - samodyscyplina; samozaparcie
Przeszkadzało mi...	
przyczyny zewnętrzne	przyczyny wewnętrzne
<ul style="list-style-type: none"> - intensywność zajęć - obowiązki służbowe - ośmiogodzinne bloki zajęć - problemy z internetem - sprawy osobiste - warunki domowe - zbyt krótkie przerwy - zadania związane z domem i pracą 	<ul style="list-style-type: none"> - zmęczenie

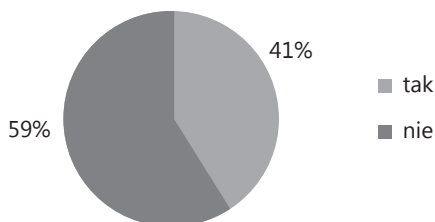
Źródło: opracowanie własne.

Z powyższego wynika, że uczestnicy określali się jako bardzo zmotywowani do uczestnictwa, a kontynuacja była możliwa dzięki samozaparciu i obowiązkowości, poza chęcią zdobycia wiedzy. Na uwagę zasługuje „dobrze przygotowane miejsce pracy” – prawdopodobnie zapobiegało rozpraszaniu uwagi i dekoncentracji. Można więc podsumować, że uczestnicy charakteryzowali się bardzo pozytywnym stosunkiem do zajęć, a w utrzymaniu frekwencji przeszkadzały przede wszystkim czynniki zewnętrzne, w tym: intensywność zajęć oraz warunki domowe. Nasuwa się więc wniosek, że zajęcia online nie powinny odtwarzać schematu zajęć stacjonarnych. Należy tu zaznaczyć, że w niektórych szkołach podstawowych czy średnich w czasie pandemicznej nauki online lekcje skrócono do 30 minut i wydłużono przerwę. Na poziomie uniwersyteckim takie zmiany, jeśli były, to dzięki indywidualnej decyzji prowadzących reagujących na potrzeby studentów.

Zagadnienia przedstawione poniżej jeszcze wyraźniej obrazują hipotezę, że zajęcia online wymagają nie tylko korzystania z różnorodnych technik, ale przede wszystkim – innej organizacji, także miejsca pracy i przygotowania uczestników do samodzielnej nauki.

Kolejne punkty ankiety dotyczyły czynności wykonywanych podczas zajęć, które nie miały bezpośredniego związku z nauką.

Czy podczas zajęć wykonywałeś (-aś) inne czynności niezwiązane z nauką?



Wykres 2. Odpowiedź ankietowanych na pytanie ankiety

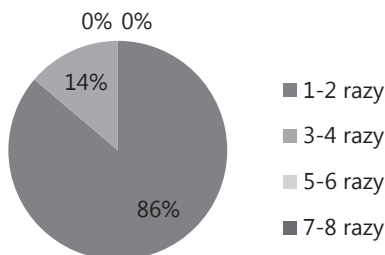
Źródło: opracowanie własne.

W pytaniu o czynności wykonywane podczas zajęć najczęściej pojawiały się następujące odpowiedzi: „opieka nad dziećmi”, „pracowałam (wycieczka wielodniowa z uczniami)”, „ impreza rodzinna”, „obiad dla rodziny”, „spożywanie posiłków”, „gotowałam”, „spacerowałam”, „wykonywałam czynności, które nie wymagały skupienia uwagi”, „rozmowy z członkami rodziny”, „specyfika nauki zdalnej w domu wymaga od czasu do czasu wykonywania czynności koniecznych, jednak nie miało to wpływu na odbiór zajęć i ich realizację”. Wyraźnie widać, i jest to wniosek oczywisty, że żadna z tych czynności nie byłaby wykonywana w czasie zajęć stacjonarnych. To obrazuje radykalną zmianę środowiska nauki, której zrozumienie pozwoli zbliżyć się do wypracowania modelu organizacji zajęć pozwalającego na „prawdziwą” naukę online. Szczególnie ostatnia uwaga obrazuje, że uczestnik jest przekonany, że zwyczajne słuchanie zajęć i jednocześnie, na przykład, udzielanie krótkich odpowiedzi dzieciom czy przygotowywanie posiłku nie wpływają na jakość jego lub jej nauki. Obecność

podczas zajęć online jest więc czymś znacznie więcej niż zalogowaniem się i powinna być odpowiednio na nowo zdefiniowana, aby mogła być egzekwowana i odnotowywana. Zauważają to również autorzy *Attendance and attention monitoring- a perspective in digital pedagogy*, którzy przeprowadzili badanie wśród 160 studentów college'u (Saha i inni, 2021). Wskazują, że 93% ankietowanych w czasie zajęć jednocześnie rozmawiało ze znajomymi przez komunikator, a 55% przyznaje, że wykazuje się największym zaangażowaniem w zajęcia podczas sprawdzania obecności (Saha, 2021, s. 3). I w końcu 100% przyznaje, że ma różne kłopoty z obecnością podczas zajęć, w tym z koncentracją na ich merytorycznej zawartości.

Należy przywołać jeszcze dwa inne ważne cytaty z ankiet przeprowadzonych przez autorkę tego artykułu: „odchodziłam od monitora, ale słuchałam przez słuchawki bezprzewodowe” oraz „mimo różnych sytuacji słuchawka na ucho umożliwiła udział bez przerwy”. W tym przypadku obecność podczas zajęć można przyrównać do słuchania podcastów. Zrównanie tych czynności świadczyć może o problemach uczestników w zrozumieniu różnic między edukacją zdalną a stacjonarną oraz o błędnych przekonaniach na temat edukacji zdalnej.

Jak często w ciągu jednego dnia zdarzyło Ci się przerwać zajęcia (wylogować się) lub odejść od komputera/laptopa/tabletu i nie słuchać zajęć?



Wykres 3. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie ankiety

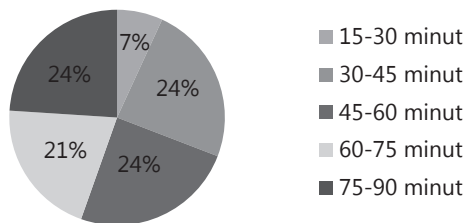
Źródło: opracowanie własne.

Z odpowiedzi na to pytanie zestawionej z przytoczonymi cytatami wynika, że samo logowanie się nie może być utożsamiane z obecnością na zajęciach. Znaczna większość uczestników wylogowała się raz lub dwa razy, podczas gdy jednocześnie, pozostając zalogowaną, wykonywała czynności jednoznacznie przeszkadzające w skupieniu i zaburzące pełen odbiór treści zajęć. W odpowiedzi na pytanie „Dlaczego przerywałeś (-aś) uczestnictwo w zajęciach” (co nie równało się z wylogowaniem), badani podawali następujące powody: „z powodu nieoczekiwanych zdarzeń (np. telefon)”, „przyjemne sprawy, np. jedzenie, robienie kawy”, „jeden raz usnęłam z powodu choroby”, „potrzeby fizjologiczne”, „problem z internetem”, „sprawy zawodowe”, „musałem coś zrobić w domu”, „zbyt krótkie przerwy”, „musałam odpocząć i spokojnie zjeść lub wypić kawę”, „w celu ponownego zalogowania i poprawy jakości połączenia”, „opieka nad dziećmi”. Raz jeszcze więc warto zauważyć potrzebę zdefiniowania obecności na zajęciach online, gdyż, jak ilustrują powyższe odpowiedzi oraz osobiste doświadczenie wielu osób

prowadzących zajęcia zdalnie, sam fakt zalogowania się to zbyt mało, aby uznać obecność za pełną. Ciekawe jest, choć w tym artykule nie podjęto tego zagadnienia, że tak niestandardowe podejście do obecności online prezentowane jest przez grupę nauczycieli, czyli osób, które same prowadziły zajęcia zdalne w czasie pandemii 2020–2021.

Przedostatnim elementem ankiety było pytanie o subiektywne odczucia dotyczące utrzymania uwagi podczas zajęć online (patrz wykres 4).

Jak długo możesz pozostać w pełni skoncentrowana/ skoncentrowany podczas zajęć?



Wykres 4. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie ankiety

Źródło: opracowanie własne.

Jedynie 7% ankietowanych uważa, że może efektywnie koncentrować się przez maksimum 30 minut, a 24% – do 45 minut. Choć uważa się, że koncentrację można utrzymać właśnie do 45 minut, a po tym czasie należy zrobić przerwę, to w tym badaniu 1/4 podała, że jest w stanie efektywnie pracować nawet dwukrotnie dłużej. Nie można tych wyników nie zestawiać z przytoczonymi wcześniej informacjami o innych czynnościach wykonywanych podczas zajęć. Wypadałoby więc zapytać, co uczestnicy mają na myśli, kiedy opisują się jako skoncentrowani. Czy mogą koncentrować się na więcej niż jednej czynności i jak to się odnosi do efektywnej nauki? Wyniki te można również zestawić z tymi, które uzyskał Sylwester Pietrzyk, badając uczestników (osoby dorosłe) szkoleń biznesowych online (Pietrzyk, 2021). Ankietowani wybrali następujące odpowiedzi: 46,5% za maksymalny czas uwagi i koncentracji podaje 60 minut, 35,4% – 30 minut, 15,2% – 90 minut, 3% – krócej niż 15 minut (Pietrzyk, 2021, s. 107). Badani przez Sylwestra Pietrzyka znacznie surowiej oceniali swoją zdolność do koncentracji. Można te wyniki skontrastować z wynikami badań prowadzonych wśród studentów Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego (Brzózka i inni, 2021, s. 17), gdzie 50,7% studentów uważa, że czas zajęć powinien pozostać bez zmian, 48,1% jest za skróceniem trwania zajęć, a 1,2% – za wydłużeniem. O przerwach studenci wypowiedzieli się następująco: 69% uważało, że powinny pozostać bez zmian, 20,4% – przerwy powinny być wydłużone, a 10,6% – że skrócone (Brzózka i inni, 2021, s. 18). Natomiast Agnieszka Potera (Potera, 2021), porównując subiektywne odczucia studentów co do koncentracji i informacji zwrotnej podczas zajęć zdalnych, na podstawie badania ankietowego przeprowadzonego wśród wykładowców i studentów krakowskich uczelni w czasie pandemii COVID-19, wskazuje, że aż 67,60% studentów jest przekonanych, że ich koncentracja jest większa podczas zajęć stacjonarnych, a zajęcia zdalne jako

sprzyjające koncentracji wskazuje 8,7% (Potera 2021, s. 17). Podsumowując, należy stwierdzić, że należałoby rozważyć skrócenie zajęć online do 60 minut (choć nie jest jasne, co ankietowani mają na myśli, kiedy oceniają swoją koncentrację), a pozostawienie przerw w dotychczasowym wymiarze, zwykle 15 minut. Dodajmy, że na przykład zajęcia na uczelniach w Wielkiej Brytanii trwają od 50 do 60 minut, czyli ewentualna zmiana w Polsce, choć sprzeczna z dotychczasowym uniwersyteckim obyczajem, nie byłaby ewenementem.

Ostatnim elementem ankiety była samoocena frekwencji: Wystaw sobie ocenę za frekwencję podczas zajęć (od 1 do 6) i skomentuj ją (może być jednym słowem). Uczestnicy postawili sobie oceny celujące i bardzo dobre. Można więc uznać, że w ich ocenie jednoczesne wykonywanie czynności domowych oraz słuchanie wykładów czy branie udziału w zajęciach w przypadku zajęć online jest normą i nie wpływa na jakość edukacji.

Wnioski, propozycje rozwiązań

Pierwszym i najważniejszym, choć oczywistym, wnioskiem płynącym z przeprowadzonych ankiet jest ten, że obecność nie jest równa zaangażowaniu. Uwaga ta odnosi się również do zajęć stacjonarnych, ale prowadzący pozbawiony sygnałów niewerbalnych od studentów oraz informacji na temat robienia notatek czy pracy w grupie jeszcze słabiej może ocenić zaangażowanie słuchaczy, polegając jedynie na zalogowaniu się uczestnika. Zauważyły to również autorki artykułu poświęconego cyber-wagarowaniu (Archambault i inni, 2013), postulując, żeby w zajęciach online zaliczenie nie odbywało się na podstawie obecności, ale testów kompetencyjnych prowadzonych na przykład co tydzień i sprawdzających zdobyte umiejętności oraz wiedzę (Archambault i inni, 20213, s. 5). Opisując proponowany model, odnoszący się do zajęć prowadzonych w szkołach średnich publicznych w USA, pokazują, że na przykład wiedza i umiejętności wzrastają o 5% dziennie, dlatego brak postępów na poziomie 10% równałby się nieobecności dwudniowej (Archambault i inni, 20213, s. 11). Oczywiście, nie każdy przedmiot prowadzony online mógłby być prowadzony i oceniany według tego modelu, wymagałoby to również innego rozkładu materiału oraz opisu efektów uczenia się. Jednocześnie wysiłek prowadzącego zajęcia koncentrowałby się na działaniach akademickich, a nie na dynamizacji i różnorodności technik pracy podczas zajęć, które podnoszą ich atrakcyjność i zachęcają do aktywnej obecności. Większa odpowiedzialność za przyswojenie wiedzy i znalezienie metod skutecznego uczenia się spoczywa na studencie. Jest to jednak propozycja ciekawa, która mogłaby stać się inspiracją do rozwiązań, w których obecność (równa zalogowaniu) stanowiłaby pewien procent zaliczenia obecności, a krótki test, przeprowadzony do 24 godzin po zajęciach, zaliczony na poziomie 100% dopełniałby jedną zaliczoną obecność.

Na podstawie przedstawionych badań własnych oraz przeprowadzonych na uczelniach wyższych uzasadniony wydaje się wniosek, że należałoby rozważyć odejście od przyjętej długości zajęć zdalnych akademickich w wymiarze 90 minut,

a wprowadzić zajęcia 60- lub 45-minutowe z 15-minutową przerwą. Dodatkowo można by w planowaniu zajęć uwzględnić bardziej typowy rozkład dnia (przerwy na posiłki i ich przygotowanie, relaks między zajęciami), co mogłoby zmniejszyć potrzebę wykonywania czynności niezwiązanych z zajęciami podczas ich trwania. To jednak spowodowałoby brak możliwości planowania wielu godzin zajęć w ciągu jednego dnia.

Zmiana paradygmatu postrzegania obecności i zaangażowania w nauce zdalnej jest procesem, dlatego ważne wydaje się wprowadzenie miniszkożeń ze sposobu efektywnej pracy online przed rozpoczęciem zajęć. Podczas lekcji wprowadzających uczestnicy nie tylko otrzymaliby szczegółowe informacje na temat wymagań i oczekiwań, ale także wskazano by, jak można usprawnić naukę online, czym różni się udział w zajęciach zapośredniczonych przez komputer od zajęć w klasie z perspektywy uczestnika oraz prowadzącego. Byłaby to też okazja do świadomego wyrażenia zgody nie tylko na samo uczestnictwo, ale i na wymagania stawiane osobom uczestniczącym. Pokazywanie dobrych praktyk z tego zakresu (opracowanych na przykład na podstawie badań takich, jak zaprezentowane w niniejszym artykule), ale także „przypominajek” wydaje się konieczne, aby zmiana wprowadzona dzięki nauce online nie kończyła się jedynie na pośrednictwie przekazu.

Edukacja zdalna wprowadzona obowiązkowo podczas pandemii COVID-19 rozpoczęła ważną zmianę w edukacji wyższej, której zrozumienie nie może ograniczać się tylko do przeglądu skuteczności narzędzi i technik pracy. Zmiana ta wymaga przedefiniowania nawet podstawowych pojęć, jak: obecność czy zaangażowanie. Autorka ma nadzieję na to, że zaprezentowane tu badania i analizy przyczynią się do zrozumienia zachodzących zmian.

Bibliografia

1. Archambault L., Kennedy K. (2013), *Cyber-Truancy: Addressing Issues of Attendance in the Digital Age*, „Journal of Research on Technology in Education”, t. 46, nr 1, s. 1–28, online: https://www.researchgate.net/profile/Leanna-Archambault/publication/261710806_Cyber-Truancy_Addresssing_Issues_of_Attendance_in_the_Digital_Age/links/0c960535336b-b3413f000000/Cyber-Truancy-Addresssing-Issues-of-Attendance-in-the-Digital-Age.pdf (dostęp: 9.12.2022).
2. Brown L.J., Redmond A., Maloney P., Basson S., Galligan M.L., Turner, J. (2021) *Does course specific nudging enhance student engagement, experience and success?: A data-driven longitudinal tale*, „Student Success”, t. 12, nr 2, s. 28–37, online: <https://studentsuccessjournal.org/article/view/1914> (dostęp: 10.12.2022).
3. Brzózka A., Pękala N., Pokusa A., Pyzik N., Sobol A., Kaczmarczyk K., Nalepa A. (2021), *Satysfakcja studentów ze zdalnego nauczania w trakcie pandemii COVID-19. Badanie empiryczne studentów Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, Towarzystwo Inicjatyw Naukowych, Katowice, online: <https://rebus.us.edu.pl/handle/20.500.12128/21024> (dostęp 9.12.2022)
4. Koch, K. (2021), *Wady i zalety zdalnego kształcenia studentów na kierunku dziennikarstwo i komunikacja społeczna na Uniwersytecie Gdańskim*, „Media i Społeczeństwo”, nr 14, s. 25–37.

5. Martin F., Sun T., Westine C.D. (2020), *A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018*, „Computers & Education”, t. 159, s. 1–17, online: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131520302074> (dostęp: 10.12.2022).
6. Pietrzyk S. (2021), *Bariery w szkoleniach biznesowych online – raport z badań*, w: *Media i Społeczeństwo*, nr 14, s. 102–113.
7. Potera, A. (2021), *Korzyści i zagrożenia zdalnego nauczania z perspektywy studentów oraz nauczycieli akademickich wybranych krakowskich uczelni*, „Kultura i Edukacja”, t. 133, nr 3, s. 11–23, <https://czasopisma.marszalek.com.pl/images/pliki/kie/133/kie13301.pdf> (dostęp: 10.12.2022).
8. Qutishat D., Obeidallah R., Qawasmeh Y. (2022), *An Overview of Attendance and Participation in Online Class During the COVID Pandemic: A Case Study*, „International Journal of Interactive Mobile Technologies”, t. 16, nr. 4, s. 103–115, <https://online-journals.org/index.php/i-jim/article/view/27103> (dostęp: 10.12.2022).
9. Romaniuk M.W., Łukasiewicz-Wielba J. (2020), *Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa, online <http://www.aps.edu.pl/media/2392732/raport-z-badania-zdalna-edukacja-kryzysowa-w-aps-w-okresie-pandemii-covid-19.pdf> (dostęp: 10.12.2022).
10. Saha D., Mukherjee I., Roy J., Sarkar B., Bhattacharjee R. (2020), *Attendance and attention monitoring – a perspective in digital pedagogy*, „Journal of Physics: Conference Series”, t. 1797, s. 1–8, online: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1797/1/012067> (dostęp: 6.12.2022).
11. Weijers R.J., Ganushchak L., Ouwehand K., de Koning B.B. (2022), *I'll Be There: Improving Online Class Attendance with a Commitment Nudge during COVID-19*, „Basic and Applied Social Psychology”, t. 44, nr 1, s. 12–24, online: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01973533.2021.2023534> (dostęp: 6.12.2022).

dr Karolina Ziolo-Puzuk

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.