

Urszula Lewartowicz\*

## **EDUKACJA ZDALNA W KONTEKŚCIE SPECYFIKI KSZTAŁCENIA ANIMATORÓW KULTURY. KOMUNIKAT Z BADAŃ**

### REMOTE EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE SPECIFICITY OF EDUCATING CULTURE ANIMATORS. RESEARCH REPORT

**ABSTRACT:** The article focuses on the issue of distance education implemented in Polish higher education from 2020 in connection with the COVID-19 pandemic in the context of the specificity of educating culture animators. The study presents the results of research conducted at the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin among students of the field of culture animation. The fact that this course is to a large extent practical, relational and focused primarily on the development of soft skills, is not without significance for the assessment of the effectiveness of distance learning.

The research was carried out at the turn of 2021 and 2022, using two research techniques: a survey and a group interview. The main aim of the research was to find out about students' opinions on distance education, with particular emphasis on its quality and effectiveness, self-activity, motivation and commitment to learning, lecturers' involvement and their relations with students, as well as its potential and limitations.

The results of the research showed that students of culture animation are divided in their opinions on distance education, and the least positively assessed by this model of education are the students, whose study plan consists mainly of practical and methodological subjects. The research shows that the effect of distance learning is a decrease in the activity, commitment and motivation to learn for a large group of culture animation students. However the majority of the respondents do not notice any fundamental differences in the level of lecturers' involvement in the didactic process and relations with students, compared to full-time education. In light of the conducted research, the most important opportunities for remote academic education of culture animators include development of technological skills and competences, such as: flexibility, creativity, openness to new, unexpected events and readiness to deal with them; permanent access to knowledge and teaching materials; using additional time resources for activities in the area of animation practice. On the other hand, in the group of limitations of remote animation education indicated by the respondents, the following should be distinguished: the ineffectiveness of practical and methodological activities; a lack of direct interpersonal contacts; a decrease in activity and in motivation to act.

**KEYWORDS:** higher education, distance learning, culture animators.

**ABSTRAKT:** Artykuł koncentruje się na zagadnieniu edukacji zdalnej realizowanej w polskim szkolnictwie wyższym od 2020 roku w związku z sytuacją pandemiczną spowodowaną COVID-19 w kontekście specyfiki kształcenia animatorów kultury. W opracowaniu zaprezentowano wyniki badań przeprowadzonych w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie wśród studentów kierunku animacja kultury. Fakt, że jest to kierunek w dużym stopniu praktyczny, relacyjny, skoncentrowany na rozwijaniu przede wszystkim kompetencji miękkich, nie pozostaje bez znaczenia dla oceny efektywności kształcenia zdalnego.

Badania zrealizowano na przełomie 2021 i 2022 roku, z wykorzystaniem dwóch technik badawczych: ankiety oraz wywiadu grupowego. Zasadniczym celem badań było poznanie opinii studentów

---

\* **Urszula Lewartowicz** – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Instytut Pedagogiki, Pracownia Animacji Kultury; e-mail: ulewartowicz@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0915-9486>.

na temat edukacji zdalnej, ze szczególnym uwzględnieniem jej jakości i efektywności, aktywności własnej oraz motywacji i zaangażowania do nauki, zaangażowania wykładowców oraz ich relacji ze studentami, a także potencjałów i ograniczeń.

Wyniki przeprowadzonych badań pokazały, że studenci animacji kultury są podzieleni w opiniach na temat edukacji zdalnej, przy czym najmniej pozytywnie oceniają ten model kształcenia studenci roczników, u których na plan studiów składają się przede wszystkim przedmioty praktyczne i metodyczne. Z badań wynika, że skutkiem kształcenia zdalnego jest spadek aktywności, zaangażowania i motywacji do nauki dużej grupy studentów animacji kultury. Badani w większości nie dostrzegają natomiast zasadniczych różnic w poziomie zaangażowania wykładowców w proces dydaktyczny oraz relacjach ze studentami, w zestawieniu z nauką w trybie stacjonarnym. W świetle przeprowadzonych badań do najważniejszych szans akademickiego kształcenia zdalnego animatorów kultury zaliczyć można: rozwój umiejętności technologicznych oraz kompetencji, takich jak: elastyczność, kreatywność, otwartość na nowe, nieoczekiwane zdarzenia i gotowość do radzenia sobie z nimi; stały dostęp do wiedzy i materiałów dydaktycznych; wykorzystanie dodatkowych zasobów czasu na działania w obszarze praktyki animacyjnej. Z kolei w grupie wskazanych przez badanych ograniczeń kształcenia animacyjnego w formie zdalnej wyróżnić należy: nieefektywność zajęć o charakterze praktycznym i metodycznym; brak bezpośrednich kontaktów międzyludzkich; spadek aktywności i motywacji do działań.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja wyższa, kształcenie zdalne, animatorzy kultury.

## Wprowadzenie

Zmiany w kształceniu akademickim wywołane pandemią COVID-19 znacząco przyspieszyły procesy cyfryzacji uczelni, uwydatniając jednocześnie wiele szans i ograniczeń związanych z nauką zdalną. Część tych konsekwencji można rozpatrywać w odniesieniu do całego kształcenia akademickiego (albo jeszcze szerzej – kształcenia w ogóle), część ma wymiar mniej uniwersalny, warunkowany chociażby specyfiką poszczególnych kierunków. Inaczej oceniać będziemy nowe formy kształcenia w przypadku dziedzin typowo teoretycznych, inaczej względem tych ukierunkowanych na działalność praktyczną. Różnice w recepcji nauczania zdalnego pojawią się również, jeśli weźmiemy pod uwagę dominujący rodzaj rozwijanych kompetencji – twardych bądź miękkich.

Problematyka akademickiej edukacji zdalnej doczekała się w ostatnim czasie wielu opracowań. Realizowane projekty badawcze zorientowane są najczęściej na konkretną grupę studentów – czy to przedstawicieli określonych dyscyplin/kierunków, czy też danego ośrodka akademickiego. Celem niniejszego opracowania jest prezentacja ocen i opinii studentów na temat kształcenia zdalnego na kierunku praktycznym, relacyjnym, wyposażającym w kompetencje miękkie, jakim jest animacja kultury. Zostaną one omówione w odniesieniu do wyników badań zrealizowanych wśród studentów Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Problematyka kształcenia zdalnego w proponowanym ujęciu wydaje się interesująca właśnie ze względu na ów komponent relacyjno-praktyczny określający specyfikę kształcenia animatorów kultury, ale również przez wzgląd na wpisana w zawód animatora gotowość do zmiany, będącą fundamentem elastyczności i postaw twórczych.

## **Edukacja zdalna studentów w świetle dotychczasowych badań**

Formy i narzędzia kształcenia zdalnego wykorzystywane są w edukacji już od dłuższego czasu, stanowiąc przedmiot zainteresowania badaczy w Polsce (por. m.in. Bednarek i Lubina, 2008; Penkowska, 2010; Mokwa-Tarnowska, 2015; Madej, Faron i Maciejewski, 2016) i za granicą (zob. m.in. Hiltz i Turoff, 2005; Simonson, Smaldino, Albright i Zvacek 2009; Burns, 2011; Reese, 2015). Jednak dopiero sytuacja wywołana pandemią COVID-19 dała impuls do zaawansowanych rozważań nad skuteczną pedagogiką cyfrową (Robertson, 2020).

Istotą powodzenia kształcenia zdalnego są trzy podstawowe elementy, a mianowicie: możliwości techniczne (odpowiedni sprzęt, dostęp do Internetu oraz stworzone na potrzeby edukacji zdalnej oprogramowanie), zasoby edukacyjne, a także umiejętności kadry pedagogicznej (Koludo, 2020: 45). Od stopnia spełnienia tych warunków w dużej mierze zależy będzie sposób recepcji i oceny kształcenia zdalnego – jego szans oraz ograniczeń. W grupie tych pierwszych wskazuje się przede wszystkim: większą efektywność procesów edukacyjnych, szczególnie w obszarze kompetencji przyszłości; rozwój indywidualnej i zespołowej kreatywności; wspieranie indywidualnych ścieżek rozwojowych; wyrównywanie szans edukacyjnych oraz dysproporcji społecznych (również w odniesieniu do grup wykluczonych); wzmocnienie edukacji globalnej; zwiększenie dostępu do kultury; umożliwienie stałego dostępu do wiedzy; wspomaganie w rozwoju kapitału społecznego; oszczędność zasobów i zmniejszenie kosztów (zob. Plebańska, 2020: 39; Skrzypek, 2015: 245-246). W grupie ograniczeń edukacji zdalnej wymienia się natomiast między innymi: brak kompetencji cyfrowych, opór ze strony uczniów i nauczycieli, mniejsze możliwości komunikacyjne i integracyjne, spadek motywacji, problemy w kontrolowaniu efektów kształcenia, większą pracochłonność oraz czasochłonność w przygotowywaniu materiałów dydaktycznych (zob. Smal, 2009: 108; Skrzypek, 2015: 247).

W odniesieniu do kształcenia akademickiego, za Andrzejem Kraśniewskim, wskazać można jeszcze dwa obszary ograniczeń. Pierwszy obejmuje kwestie związane z realizacją modułów, które wymagają bądź kontaktów międzyludzkich, bądź też korzystania z zasobów dostępnych wyłącznie na uczelni lub innych jednostkach, w których realizowany jest proces kształcenia. Dotyczy to przede wszystkim praktycznych kierunków studiów (m.in. lekarskich, inżynierskich, przyrodniczych). W drugiej grupie lokować należy trudności stanowiące konsekwencję przyjętych sposobów realizacji kształcenia tradycyjnego, ujawniające się po przejściu na formułę zdalną, czego przykładem jest chociażby weryfikacja efektów kształcenia (Kraśniewski, 2020: 41).

Jakość akademickiego kształcenia zdalnego w dużym stopniu zależy więc od warunkowań organizacyjnych, takich jak: przyjęte procedury, odpowiedzialność osób

zaangażowanych w proces kształcenia, kontrola i ewaluacja założeń, systemy motywacyjne, gotowość do podejmowania systematycznych działań innowacyjnych. Efektywność dydaktyki akademickiej realizowanej w formule on-line warunkowana jest następującymi czynnikami: dobór platformy e-learningowej odpowiedniej dla realizacji zakładanych celów edukacyjnych; elastyczność proponowanych form kształcenia; różnorodność i innowacyjność w obszarze stosowanych metod i technik oraz doskonalenie kadry akademickiej w tym zakresie; stosowanie zróżnicowanych form komunikacji; odpowiednio przygotowane i stosowane procedury ewaluacyjne (Morańska, 2018: 202-203).

Dotychczasowe badania nad akademicką edukacją zdalną wskazują na zróżnicowane oceny takiego modelu kształcenia. Jak zaznaczono we wstępie, głównym czynnikiem różnicującym opinie będzie specyfika kierunku studiów oraz rodzaj kształconych kompetencji. Rezultaty realizowanych w ostatnim czasie projektów empirycznych różnią się między sobą również ze względu na okres prowadzenia badań: postrzeganie kształcenia zdalnego jest inne w pierwszych miesiącach trwania pandemii niż po kilku semestrach nauki. Niemniej, w świetle dotychczasowych badań, wskazać można pewne dominujące trendy. Uwzględniając ramy niniejszego opracowania, zostaną one zaprezentowane sygnalnie.

Opinie studentów na temat kształcenia zdalnego nie są jednorodne. Badania zrealizowane wśród studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie w 2020 roku pokazały, że 40% badanych ocenia edukację zdalną dobrze lub bardzo dobrze, 35% – przeciętnie, 24% zaś – źle (Długosz, 2020). Podobne rezultaty badań uzyskała Marta Iwińska (2020), realizując projekt w grupie studentów pracy socjalnej: 50% badanych zadeklarowało, że studiuje im się gorzej niż przed pandemią, ponad 26% wybrało odpowiedź „lepiej”, pozostali wskazali, iż nie dostrzegają zasadniczych różnic. Różnorodność ogólnych ocen kształcenia zdalnego ujawniła się również w badaniach prowadzonych wśród studentów Politechniki Białostockiej: „raczej dobrze” oceniło ten model edukacji ponad 36% badanych, 35% wskazało odpowiedź „nie mam zdania”, 14% zaznaczyło odpowiedź „źle” lub „bardzo źle”, 13% badanych zaś – „bardzo dobrze” (Olszyńska, Kozłowska i Dragun, 2021).

Zróżnicowanie ocen studentów można również zauważyć w postrzeganiu własnej motywacji i zaangażowaniu do zajęć dydaktycznych prowadzonych w formule zdalnej. Z badań przeprowadzonych w 2021 roku przez Annę Waligórę wśród studentów polskich uczelni wynika, że ponad połowa badanych (53%) wskazuje na spadek motywacji do nauki, 31% nie dostrzega większych zmian w tym obszarze w porównaniu z nauką stacjonarną, 12% badanych zaś określa swoją motywację jako wyższą. Większość badanych (ponad 41%) jako przeciętne ocenia swoje zaangażowanie. Ponad 30% określa je jako wysokie, ponad 14% – jako bardzo wysokie, ponad 10% – jako niskie, 3% zaś – jako

bardzo niskie (Waligóra, 2021). Nieco bardziej optymistyczne dane pokazuje raport „Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19. Z perspektywy rocznych doświadczeń” (Romaniuk i Łukasiewicz-Wieleba, 2021) – około 70% badanych studentów ocenia swoje zaangażowanie jako wysokie lub bardzo wysokie.

Z przeprowadzonych dotychczas badań wynika, że studenci nie są również zgodni w opiniach dotyczących relacji z wykładowcami oraz ich zaangażowania w kształcenie zdalne. Jak czytamy w raporcie: „Satysfakcja studentów ze zdalnego nauczania w trakcie pandemii COVID-19” (2021) stanowiącym zapis wyników badań zrealizowanych wśród studentów Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, ponad połowa badanych ocenia poziom przygotowania wykładowców do zajęć on-line dobrze, niemal 18% zaś – bardzo dobrze. Blisko jedna czwarta nie ma zdania na ten temat. Odpowiedź „źle” lub „bardzo źle” wskazuje natomiast około 5% badanych. Jednocześnie studenci dobrze oceniają kontakty z wykładowcami: 80% badanych podkreśla, iż nie doświadczyło trudności w tym obszarze. Szczegółowe badania poświęcone kompetencjom wykładowców w procesie edukacji zdalnej z perspektywy studentów zrealizowały między innymi Maria Gagacka i Elżbieta Sałata (2020).

Badani studenci wydają się dość zgodni w kwestii zalet i wad kształcenia zdalnego. W świetle badań przeprowadzonych w grupie studentów kierunków pedagogicznych (Chrost i Chrost, 2021) do najważniejszych zalet edukacji zdalnej należy zaliczyć przede wszystkim: oszczędność czasu, indywidualne zarządzanie czasem, naukę w domu bez konieczności przemieszczania się, indywidualny tok nauki, komfortowe warunki nauki. W dalszej kolejności badani studenci wskazywali między innymi takie aspekty, jak: oszczędności finansowe, dostępność materiałów dydaktycznych, przepływ informacji, możliwość pogodzenia nauki z pracą zarobkową, mniejszy stres. Podobne opinie przyniosły badania M. Iwińskiej (2020). W grupie pozytywnych aspektów zdalnego kształcenia studenci pracy socjalnej wymieniali kolejno: oszczędności czasowe, oszczędności finansowe, możliwość uczenia się w dowolnym miejscu, większą ilość czasu na realizację własnych zainteresowań, indywidualne tempo nauki, wygodę i komfort, stały dostęp do materiałów edukacyjnych, możliwość współpracy z innymi pomimo odległości, możliwość udziału w zajęciach mimo niepełnosprawności bądź gorszego stanu zdrowia, rozwój umiejętności technologicznych.

Negatywne aspekty kształcenia zdalnego dotyczą natomiast takich obszarów, jak: brak bezpośrednich kontaktów z grupą oraz interakcji z wykładowcą, trudności w realizacji zajęć praktycznych i laboratoryjnych, brak motywacji, niska jakość nauczania, większa – w porównaniu z nauką stacjonarną – ilość materiału, problemy techniczne, trudności w rozumieniu materiału, brak przerw między zajęciami, wielość bodźców rozpraszających uwagę, brak dostępu do biblioteki, brak szkoleń z obsługi

platformy zajęciowej, niskie kompetencje technologiczne wykładowców, stres i spadek samopoczucia<sup>1</sup>, zmęczenie i brak skupienia (Waligóra, 2021). Zbieżne opinie na temat walorów i ograniczeń kształcenia zdalnego prezentują studenci za granicą (zob. m.in. Almendingen i in., 2021; Ives, 2021; Muthuprasad i in., 2021).

## **Specyfika kształcenia animatorów kultury**

Kształcenie animatorów kultury zostało zapoczątkowane pod koniec lat 60. ubiegłego wieku we Francji. W Polsce realizowane jest od lat 90. XX wieku. Obecnie naukę w tym zakresie proponują ośrodki akademickie (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Zielonogórski, Uniwersytet Śląski w Cieszynie, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Opolski, Akademia Wychowania Fizycznego w Poznaniu, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Akademia Pomorska w Słupsku) oraz szkoły policealne (Policealne Studium Animatorów Kultury w Krośnie, Pomaturalne Studium Animatorów Kultury w Kaliszu, Policealne Studium Animatorów Kultury „SKiBA” we Wrocławiu) (Kubinowski, 2020: 30).

Specyfika kształcenia akademickiego animatorów kultury warunkowana jest między innymi umocowaniem animacji w strukturze uczelni (kierunkowym bądź specjalnościowym), przyjętym profilem kształcenia (teoretycznym bądź praktycznym), wreszcie dziedzinowo-dyscyplinowym osadzeniem kierunku/ specjalności. Bez względu jednak na wskazane uwarunkowania można przyjąć, że kształcenie animatorów kultury ma charakter po części teoretyczny, po części praktyczny – z wyraźną dominantą komponentu praktycznego. Badacze podkreślają, że kluczowa w przygotowaniu animatora jest wieloetapowa, wielokierunkowa i przemyślana praktyka animowania jednostek, grup i społeczności lokalnych (Aleksander, 2006: 131-140).

Celem kształcenia animatorów kultury jest wyposażenie absolwentów w umiejętności ożywiania jednostek, grup i społeczności lokalnych w sferze społeczno-kulturowej, budowania oraz wyzwiania kapitału społecznego, wspierania wielostronnego rozwoju, kształtowania osobowości poprzez kontakty z kulturą (Cyboran, 2020: 312).

<sup>1</sup> Kwestie związane ze zdrowiem psychicznym młodzieży akademickiej stanowią oddzielny obszar badawczy. Pandemia znacząco zwiększyła wśród studentów ryzyko wystąpienia problemów ze zdrowiem psychicznym (Wang i in., 2020). Z badań wynika, że młodzież w wieku 18-24 lata przejawia najwyższy spośród wszystkich grup wiekowych poziom lęku uogólnionego w czasie pandemii i jest on związany nie tyle z poczuciem zagrożenia zdrowia i życia, ile ograniczeniami wolności, poczuciem osamotnienia, trudnymi relacjami w rodzinie, nudą, brakiem prywatności oraz zmęczeniem zaistniałą sytuacją (Gambin i in., 2020: 1-2). Nasilone objawy lęku, stresu i depresji wśród studentów ujawniły się zarówno w badaniach polskich (por. Długosz, 2020; Grodzicki i in., 2020; Iwańska, 2020), jak i zagranicznych (zob. m.in. Essadek i Rabeyron, 2020; Odriozola-González i in., 2020; Patsalia i in., 2020).



Kształcenie animatorów kultury to – jak podkreśla Dariusz Kubinowski – „wprowadzanie w świat wiedzy, wdrażanie do niezbędnych umiejętności i promowanie postaw społecznych opartych na wartościach demokratycznych i humanistycznych. Emergentny charakter tego kształcenia wynika z bieżących przemian kulturowych, społecznych, edukacyjnych, ekonomicznych itd., do których animator musi być z wyprzedzeniem przygotowywany, aby mógł efektywnie realizować pedagogiczną misję działalności animacyjnej” (Kubinowski, 2020: 23).

W Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie kształcenie animatorów kultury odbywa się na Wydziale Pedagogiki i Psychologii w ramach kierunku animacja kultury na poziomie studiów I i II stopnia. Studia I stopnia uruchomione zostały w 2012 roku (w miejsce prowadzonej od 1996 r. na kierunku pedagogika specjalności: animator i menedżer kultury). Studia II stopnia uruchomiono natomiast w 2015 roku (również w miejsce specjalności na kierunku pedagogika).

Na poziomie studiów I stopnia studenci Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie realizują między innymi przedmioty ogólne z zakresu nauk społecznych (takie jak: podstawy pedagogiki, wprowadzenie do pedagogiki specjalnej, socjologia kultury, psychologia twórczości i osobowości, zarządzanie publiczne, podstawy marketingu) oraz nauk humanistycznych (np. filozofia humanistyczna). Mają one charakter w dużej mierze teoretyczny, a ich zadaniem jest zapoznanie studentów z podstawowymi zagadnieniami (z uwzględnieniem – w miarę możliwości – perspektywy animacyjnej). Oprócz przedmiotów ogólnych, studenci studiów I stopnia realizują moduły bardziej specjalistyczne. Część z nich ma charakter teoretyczny (np. wprowadzenie do wiedzy o kulturze, edukacja kulturalna, aktywność kulturalna, pedagogika kultury, polityka kulturalna, etyka zawodowa), część – typowo praktyczny (np. projektowanie wizualne, kultura żywego słowa, turystyka kulturowa, metodyka pracy animatora i menedżera kultury). Istnieje również szereg przedmiotów o charakterze teoretyczno-praktycznym (m.in. teoria i praktyka animacji kultury, edukacja artystyczna, marketing sztuki, zarządzanie działalnością kulturalną). Ważnym obszarem kształcenia na kierunku animacja kultury są praktyki studenckie oraz realizowane na podobnych zasadach przedmioty terenowe, takie jak: projekty kulturalne czy instytucjonalna działalność kulturalna.

Niezwykle istotnym elementem kształcenia studentów na poziomie studiów I stopnia są specjalności (multimedialna oraz sceniczna), w ramach których realizowanych jest wiele przedmiotów o charakterze praktycznym. Specjalność multimedialna obejmuje takie moduły, jak: wiedza o fotografii, wiedza o filmie, reżyseria filmowa, techniki filmowe, techniki fotograficzne, sztuki wizualne, estetyka fotografii, kompozycja obrazu, wystawiennictwo, grafika komputerowa i podstawy DTP, techniki multimedialne, metodyka prowadzenia zajęć filmowych, metodyka prowadzenia zajęć fotograficznych, projekt multimedialny. Z kolei w ramach specjalności scenicznej studenci realizują

następujące przedmioty: wiedza o teatrze, wiedza o tańcu, reżyseria teatralna, techniki teatralne, techniki taneczne, rytmika z umuzykalnieniem, choreografia, ruch sceniczny, muzyka w formach teatralnych, scenografia, techniki kabaretowe, metodyka prowadzenia zajęć teatralnych, metodyka prowadzenia zajęć tanecznych, projekt sceniczny.

Teoretyczno-praktyczny wymiar mają również studia II stopnia. W grupie modułów ogólnych wskazać można między innymi takie przedmioty, jak: antropologia kulturowa, socjologia małych grup, porozumiewanie się w relacjach wychowawczych, etnopedagogika, psychologia biegu życia. Bardziej specjalistyczny, metodyczny charakter mają następujące przedmioty: metodyka animacji kultury, metodyka pracy z grupą, animacja w przestrzeni publicznej, warsztaty artystyczne, metodyka zabaw animacyjnych, warsztaty metodyczne z plastyki, warsztaty metodyczne z muzyki, zarządzanie instytucjami kultury, multimedia w animacji kultury. Podobnie jak w przypadku studiów I stopnia, również na tym etapie kształcenia można wskazać moduły o charakterze teoretyczno-praktycznym, takie jak: promocja kultury, psychologia reklamy, współczesna kultura filmowa, współczesna kultura muzyczna, współczesne nurty artystyczne, pedagogika kreatywności, pedagogika czasu wolnego. Studentów studiów II stopnia obowiązuje realizacja praktyk – wdrożeniowych, asystenckich oraz pedagogicznych.

## **Metodologia badań własnych**

Badania zrealizowano w grudniu 2021 roku i styczniu 2022 roku z wykorzystaniem dwóch technik: ankiety oraz wywiadu grupowego.

Badaniem ankietowym objęto 101 studentów kierunku animacja kultury prowadzonego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Byli to studenci wszystkich pięciu roczników, w tym: 31 studentów I roku studiów I stopnia, 24 studentów II roku studiów I stopnia, 17 studentów III roku studiów I stopnia, 12 studentów I roku studiów II stopnia oraz 17 studentów II roku studiów II stopnia. Liczebność próby badawczej zdeterminowana była liczebnością poszczególnych roczników.

Kwestionariusz ankiety składał się z dwunastu pytań (w tym sześciu pytań zamkniętych, czterech półotwartych oraz dwóch pytań otwartych). Zasadniczym celem badań ankietowych było poznanie ogólnych ocen na temat kształcenia zdalnego, w takich obszarach, jak: jakość i efektywność; własna aktywność, motywacja i zaangażowanie do nauki; zaangażowanie wykładowców i kontakty ze studentami; potencjały i ograniczenia.

W celu uzupełnienia zebranych danych o bardziej rozbudowane opinie przeprowadzono ze studentami wywiady grupowe skoncentrowane wokół takich zagadnień, jak: odczucia na temat zdalnego, stacjonarnego i hybrydowego modelu nauczania; nauka zdalna a specyfika kształcenia na kierunku animacja kultury; wyzwania działalności animacyjnej w perspektywie nauczania zdalnego oraz szerzej – pandemii.



## **Kształcenie zdalne w opiniach studentów animacji kultury – rezultaty badań**

### ***Jakość i efektywność kształcenia zdalnego***

Badani studenci są podzieleni w ocenach kształcenia zdalnego. Niemal 40% ankietowanych na pytanie dotyczące ogólnej oceny zajęć realizowanych w formie zdalnej wskazało odpowiedź: „dobrze”. Prawie 26% badanych zaznaczyło odpowiedź: „źle”, nieco mniej – niecałe 24% – wariant: „przeciętnie”. Blisko 7% studentów oceniło kształcenie zdalne „bardzo dobrze”, z kolei odpowiedź „bardzo źle” wskazana została przez niespełna 5% ankietowanych. Najlepiej kształcenie zdalne oceniają studenci I roku studiów I stopnia (22 wskazania: „dobrze”, 2 – „bardzo dobrze”, 5 – „przeciętnie”, 2 – „źle”). Wynika to prawdopodobnie z tego, że naukę na uczelni rozpoczęli w trybie hybrydowym i na ten moment jest to dla nich naturalny system kształcenia akademickiego. Najmniej entuzjastycznie podchodzą natomiast do kształcenia zdalnego studenci II i III roku studiów I stopnia. Wyniki ankietowe w pierwszej z grup przedstawiają się następująco: „dobrze” – 8 wskazań, „źle” – 8 wskazań, „przeciętnie” – 8 wskazań, „bardzo źle” – 3 wskazania, „bardzo dobrze” – 1 wskazanie. W przypadku studentów III roku 8 osób wskazało odpowiedź „źle”, 6 osób – „przeciętnie”, 2 osoby – „dobrze”, 1 osoba – „bardzo dobrze”. W grupie studentów studiów II stopnia nie widać wyraźnych tendencji w ocenach („bardzo dobrze” – 3 wskazania, „dobrze” – 8 wskazań, „przeciętnie” – 5 wskazań, „źle” – 10 wskazań, „bardzo źle” – 1 wskazanie).

Niskie oceny kształcenia zdalnego wśród studentów II i III roku studiów I stopnia mają swoje uzasadnienie. Pierwsi doświadczyli zajęć stacjonarnych w zasadzie dopiero z początkiem trzeciego semestru i – jak sami podkreślali podczas wywiadu – było to dla nich bardzo pozytywne zaskoczenie: „Ja dopiero poczułam, że studiuje. Ja miałam takie wow, jak weszłam na uczelnię. Jeju, jestem na uczelni. Są jacyś inni studenci, poza moim kierunkiem. I w końcu doświadczyłam tej społeczności studenckiej [...] To takie zderzenie ze społeczeństwem”.

Studenci II roku przyznają, że podczas kształcenia zdalnego, w którym uczestniczyli przez niemal cały pierwszy rok studiów, wielokrotnie towarzyszyło im rozczarowanie, szczególnie w trakcie artystycznych zajęć specjalnościowych nastawionych na rozwijanie umiejętności praktycznych: „To było aż frustrujące. Jak przychodził wtorek i wiedziałam, że są te zajęcia taneczne, to się po prostu stresowałam. Bo wiedziałam, że nic z tego nie wyniesiemy, że nie będziemy wiedzieli dokładnie, o co chodzi. Trudno robić arabeski we własnym pokoju czy kuchni”. Rozczarowaniem dla badanych był nie tylko sam proces kształcenia, ale również brak kontaktów towarzyskich oraz tego wszystkiego, co składa się na tak zwane życie studenckie: „To było takie przykre, bo czułam, że jestem ograbywana z życia studenckiego, bo moje starsze siostry i znajomi zawsze chwalili to,

jakie są przyjaźnie na studiach. A ja nie miałam takiej możliwości, bo została mi ona zabrana. Oczywiście mogłam nawiązywać znajomości przez rozmawianie na kamerce, ale tam jest dystans, którego nie dało się pokonać”.

Rozczarowanie studiami było na tyle duże, że kilka osób chciało całkowicie zrezygnować z nauki. Badani zaznaczają, że „ratunkiem” w tej trudnej sytuacji okazały się komunikatory internetowe, dzięki którym mogli zbudować jakiegokolwiek relacje: „Ratowaliśmy się kilkoma grupami. Niektóre służyły sprawom związanym z edukacją, a inne do spraw takich naszych, codziennych. Wymienialiśmy się własnymi zainteresowaniami, na przykład, kto co ogląda, i tak dalej. Dowiadywaliśmy się dzięki temu czegoś o sobie”. Jednak, jak podkreślają rozmówcy, prawdziwe relacje zawiązały się dopiero po przekroczeniu progów uczelni: „Teraz w końcu wiemy, co to znaczy ze sobą rozmawiać”; „I w końcu przeszliśmy na tych grupach z tego: *Ej, co jest na zajęciach? na: Ej, co jest dobre na gardło?*”.

Możliwość uczestnictwa w zajęciach stacjonarnych, jaka pojawiła się wraz z wprowadzeniem na uczelni modelu hybrydowego, w znacznym stopniu zwiększyła atrakcyjność kierunku w opiniach studentów. Jak sami przyznają: „Dopiero teraz wiemy, że te studia są fajne. Każdy tak mówił: *O animacja, animacja*. I my się dziwiliśmy. A teraz już wiemy.” Badani podkreślają, że z przyjemnością uczestniczą w zajęciach stacjonarnych: „Teraz się czeka na te wtorki i środy. Są inne dni, i jest wtorek i środa. I to jest ten punkt kulminacyjny w całym tygodniu”.

Z kolei studenci III roku uczestniczyli w kształceniu stacjonarnym tylko przez pierwszy semestr studiów, kolejne trzy semestry realizowali w formule on-line. Oni również oceniają kształcenie zdalne negatywnie, choć warunkowane jest to nieco innymi pobudkami niż w przypadku studentów II roku: „Nam zabrano, a im dano. Myśmy się już trochę znali po pierwszym semestrze, więc powrót nie był aż tak ekscytujący jak dla ludzi, którzy po raz pierwszy zobaczyli się na żywo”. Dla niektórych był to powrót wręcz trudny: „Ja miałem po powrocie atak paniki. Ja dostałem duszności, zacząłem się cały telepać, prawie się popłakałem bez żadnego powodu. Po prostu był natłok ludzi, natłok bodźców, tutaj coś przede mną machnęło, tutaj słyszę z każdej strony głosy, i mnie to przytłoczyło. Musiałem wyjść na 15 minut z sali”; „To prawda. Po takim powrocie każdy niepotrzebny dźwięk tak się słyszy, tak przeszkadza, jakby pierwszy raz weszło się do jakiegoś świata, gdzie są bodźce. Przerażające. I twoje ciało nie wie, co ma robić”; „Ja jestem wyczulona bardziej na dźwięki, bo wszystko robiliśmy na komputerach, nie mieliśmy kontaktu z człowiekiem, który nagle się napije, coś powie”. Badani podkreślają, że długotrwała nauka zdalna spowodowała pewne rozleniwienie, z którym muszą walczyć teraz, po powrocie do zajęć stacjonarnych: „Zdalnie jesteś tak jakby incognito i nie masz poczucia obowiązku. Teraz się trzeba orientować na bieżąco,

być w temacie. Na zajęciach on-line jest totalna beztroska, a teraz trochę taki stres, że trzeba się przygotowywać”.

Podobnie jak młodszy koledzy, studenci III roku podkreślają bezzasadność formuły zdalnej w odniesieniu do przedmiotów praktycznych oraz – w szczególności – modułów specjalnościowych: „Są przedmioty, które nigdy nie powinny być realizowane w formie zdalnej – kultura żywego słowa, zajęcia artystyczne, praktyczne. Trudno skorzystać z zajęć tanecznych, jeśli są zdalne, w ciasnym pokoju, gdzie nie da się nic zrobić”.

Studenci animacji kultury raczej negatywnie oceniają efektywność kształcenia zdalnego. Największa grupa (nieco ponad 40%) określiła nauczanie zdalne jako „umiarkowanie efektywne”. Nieco ponad 33% ankietowanych wskazało odpowiedź: „nieefektywne”, a trochę ponad 24% zaznaczyło wariant: „wystarczająco efektywne”. Na dużą efektywność nauczania zdalnego wskazało tylko nieco ponad 3% ankietowanych. W przypadku pytania o efektywność nie odnotowano zasadniczych różnic, uwzględniając rok studiów badanych – odpowiedź: „umiarkowanie efektywne” wskazywana była najczęściej przez studentów czterech roczników, wyjątkiem jest tutaj II rok studiów I stopnia, gdzie dominującą odpowiedzią (12 z 24 osób) była odpowiedź: „nieefektywne”.

Ciekawych danych dostarczyło pytanie o zasadność kontynuowania kształcenia zdalnego po zakończeniu pandemii. Za takim rozwiązaniem opowiedziało się ponad połowa ankietowanych (52%). Przecząco odpowiedziało 35% badanych studentów, 8% wskazało wariant: „nie mam zdania”, 6% badanych zaś wybrało wariant „inne”, zaznaczając, iż formuła zdalna powinna pozostać w odniesieniu do części zajęć, na przykład wykładów. Szerzej ten temat omówili badani podczas wywiadów: „Hybryda nie jest zła. Są przedmioty, które powinny być zdalnie, np. projektowanie wizualne, grafiki, niektóre wykłady” (student III roku); „Są zajęcia, które trudno wyobrazić sobie stacjonarnie. Są wykłady, na których nie jestem w stanie wysiedzieć zdalnie, a co mówić, gdyby były stacjonarnie. A są zajęcia, na przykład filmowe czy fotograficzne, gdzie zdalnie nie byliśmy w stanie nic zrozumieć. Są też zajęcia, gdzie pracuje się w grupach, na których lepiej się pracuje, jak się widzi inne osoby. Chyba każdy ma jakiś taki opór w pracy przez Internet, że w pewnym stopniu woli się nie angażować” (studentka II roku studiów II stopnia).

### ***Aktywność własna, zaangażowanie i motywacja***

Niemal połowa (ponad 47%) badanych ocenia swoją aktywność podczas zajęć zdalnych jako mniejszą w porównaniu z aktywnością podejmowaną w ramach zajęć stacjonarnych. Z kolei nieco ponad 36% ankietowanych nie widzi w tym obszarze większych różnic. Trochę ponad 14% badanych studentów wskazało na zdecydowanie mniejszą aktywność podczas zajęć zdalnych. Jedynie niespełna 4% badanych stwierdziło, że jest to

aktywność większa (niecałe 2%) bądź zdecydowanie większa (niecałe 2%) niż podczas zajęć stacjonarnych. Analiza wyników w odniesieniu do poszczególnych roczników nie pokazuje większych rozbieżności w rozkładzie odpowiedzi.

Podobnie prezentują się oceny studentów dotyczące własnego zaangażowania oraz motywacji do nauki zdalnej. Większość badanych (nieco ponad 57%) wskazała, że uczestniczy w zajęciach zdalnych, ale przede wszystkim biernie. Aktywny udział w zajęciach zadeklarowało trochę ponad 27% ankietowanych. Nieco ponad 13% badanych studentów przyznało, że opuszcza/opuściło wiele zajęć z powodu braku motywacji. Jedna osoba wskazała, że opuściła wiele zajęć z przyczyn od niej niezależnych. Z kolei trzy osoby zaznaczyły w odpowiedziach wariant „inne”, podkreślając, że ich udział w zajęciach był czasem aktywny, a czasem bierny. Największą aktywność podczas zajęć zadeklarowali studenci III roku (tylko w tej grupie była to odpowiedź dominująca), co wynika prawdopodobnie z dość dużej liczby przedmiotów praktycznych przypadających na okres kształcenia zdalnego.

Jako mniejszą bądź zdecydowanie mniejszą w porównaniu z zajęciami stacjonarnymi ocenili badani studenci swoją zdolność skupienia uwagi. Odpowiedź „zdecydowanie mniejsza” wskazana została przez nieco ponad 43% ankietowanych, odpowiedź „mniejsza” zaś przez trochę ponad 37%. Ponad 17% ankietowanych zaznaczyło wariant: „porównywalna”. Cztery osoby udzieliły odpowiedzi: „większa”, natomiast odpowiedź: „zdecydowanie większa” nie została w ogóle zaznaczona. W przypadku studentów studiów I stopnia najczęściej wskazywaną odpowiedzią była odpowiedź: „zdecydowanie mniejsza”, a w przypadku bardziej doświadczonych studentów studiów II stopnia najwięcej wskazań otrzymała odpowiedź: „mniejsza”. Również w tej grupie pojawiły się wszystkie cztery odpowiedzi: „większa”.

Zdecydowana większość badanych przyznaje, że uczestnicząc w zajęciach zdalnych, wykonuje jednocześnie inne czynności. Często zdarza się to ponad 52% ankietowanym, bardzo często zaś – ponad 34%. Wśród badanych 12% wskazało wariant: „rzadko”, jedna osoba – „bardzo rzadko”, dwie osoby zaznaczyły odpowiedź: „wcale”. Rozkład odpowiedzi przedstawia się podobnie w przypadku wszystkich badanych roczników.

### ***Relacje z wykładowcami***

Ponad połowa badanych studentów animacji kultury nie zauważa większych różnic pomiędzy kształceniem zdalnym a stacjonarnym, jeżeli chodzi o kontakty z wykładowcami. Relacje i kontakty z nauczycielami akademickimi są – zdaniem ponad 52% ankietowanych – podobne w ramach kształcenia zdalnego i stacjonarnego. Jedna czwarta badanych (26%) podkreśliła pogorszenie się kontaktów z wykładowcami podczas edukacji zdalnej, co dziesiąty ankietowany student wskazał zaś na „zdecydowane pogorszenie” relacji. Optymistycznie na temat zdalnych kontaktów z wykładowcami

wypowiedziało się 5% badanych, podkreślając, że relacje „poprawiły się”. Na „zdecydowaną poprawę” kontaktów nie wskazał żaden z ankietowanych. Spośród badanych studentów 8% zaznaczyło natomiast wariant „inne”, tłumacząc, iż należałoby tę kwestię oceniać indywidualnie w odniesieniu do poszczególnych pracowników.

Podobnie badani studenci oceniają zaangażowanie wykładowców w zajęcia realizowane on-line: 53% badanych określa je jako „porównywalne” względem zaangażowania podczas zajęć stacjonarnych. Zdaniem 35% ankietowanych jest ono „mniejsze”, w opinii 7% natomiast – „zdecydowanie mniejsze”. Trzy osoby wskazały, że zaangażowanie wykładowców wzrosło podczas zajęć zdalnych (dwa wskazania: „większe”, jedno – „zdecydowanie większe”). Pozostałe trzy osoby wybrały spośród odpowiedzi wariant: „inne”, podkreślając, że są to kwestie indywidualne.

Pozytywnym aspektem kształcenia zdalnego są, zdaniem ankietowanych, zamieszczone w przestrzeni wirtualnej przez wykładowców materiały – ich dostępność, jakość, przydatność. Ponad 55% badanych określiła je jako „bardzo przydatne”, 41% osób wskazało, że „tylko część z nich była przydatna”, pozostałe 5% zaznaczyło odpowiedź: „były niezbyt przydatne”. Temat materiałów dydaktycznych poruszyli badani studenci również podczas rozmów grupowych, zaznaczając, iż jest to jedna z najważniejszych zalet kształcenia zdalnego: „Do plusów zdalnego należy zaliczyć udostępnianie materiałów przez prowadzących. My wreszcie mamy do nich dostęp, a nie stresowanie się na zajęciach, że nie nadążasz z notatkami. A tu masz w pliku wszystko. I można się skupić na zdobywaniu tej wiedzy. Na słuchaniu, a nie przepisywaniu” (studentka II roku studiów II stopnia).

### ***Szanse i ograniczenia edukacji zdalnej***

W przypadku pytań otwartych dotyczących zalet i wad kształcenia zdalnego nie odnotowano zasadniczych różnic w odpowiedziach studentów poszczególnych roczników. Wskazania badanych związane z zaletami nauczania zdalnego można zamknąć w trzech zasadniczych grupach i określić jako korzyści: pragmatyczne, edukacyjne oraz psychologiczne. Wśród korzyści o charakterze pragmatycznym badani wymieniali: oszczędność czasu (26 wskazań), możliwość pogodzenia nauki z pracą zarobkową oraz innymi aktywnościami (23 wskazania), brak konieczności dojazdu na uczelnię (21 wskazań), wysypianie się (18 wskazań), możliwość uczestnictwa w zajęciach bez względu na miejsce pobytu (14 wskazań), oszczędności finansowe (11 wskazań), większy komfort uczestnictwa w zajęciach (10 wskazań). W grupie korzyści edukacyjnych studenci podkreślali: większą dostępność materiałów dydaktycznych (19 wskazań), wysoką jakość i profesjonalizm materiałów dydaktycznych (4 wskazania), rozwój umiejętności technicznych (3 wskazania), szybszą niż w przypadku kształcenia stacjonarnego realizację zagadnień i tematów (1 wskazanie). Natomiast do korzyści

o charakterze psychologicznym można zaliczyć takie odpowiedzi, jak: mniejszy stres podczas zaliczeń i egzaminów (4 wskazania) oraz mniejszy stres w kontaktach z wykładowcami (2 wskazania).

Wśród wad nauczania zdalnego wskazywanych przez badanych dominują te związane z procesem kształcenia: mniejsza w porównaniu z nauczaniem stacjonarnym efektywność (27 wskazań), spadek aktywności i zaangażowania (26 wskazań), trudności w realizacji zajęć praktycznych (15 wskazań), trudności w realizacji działań i zadań grupowych (8 wskazań), dominacja metod nieaktywnych (4 wskazania), duża ilość prac zaliczeniowych (3 wskazania), schematyzm zajęć (3 wskazania), brak płynnego kontaktu między studentem a wykładowcą (2 wskazania). Drugą grupę tworzą trudności o charakterze psychologicznym, takie jak: spadek koncentracji i motywacji (48 wskazań), osamotnienie wywołane brakiem bezpośrednich kontaktów (37 wskazań), zmęczenie/rozleniwienie (11 wskazań), pogorszenie samopoczucia/stany lękowe i depresyjne (5 wskazań). Badani podkreślali również kwestie natury zdrowotnej: bóle kręgosłupa (4 wskazania), problemy ze wzrokiem (3 wskazania), bóle głowy (1 wskazanie). Ostatnią grupę stanowią problemy techniczne wynikające przede wszystkim z niestabilnego łącza internetowego, o których wspomniało 14 badanych. Dwie osoby podkreśliły, iż nie dostrzegają żadnych wad kształcenia zdalnego.

Badani przyznają, że pandemia znacząco ograniczyła możliwość kluczowego dla kształcenia animatorów kultury praktykowania. Dostrzegają konieczność uzupełnienia własnych kompetencji w tym obszarze, ale już z uwzględnieniem nowych kontekstów podyktowanych obecną sytuacją: „My jako studenci też będziemy musieli nauczyć się niektórych rzeczy we własnym zakresie. Program studiów, którym idziemy, nie był gotowy na tę sytuację, więc trochę może być nieadekwatny do rzeczywistości i tego, co będzie po naszych studiach” (student III roku).

Studenci podkreślają, że jednym z ważniejszym wyzwań, przed którymi stoją, jest zmotywowanie się do działań, bo „jeśli my nie jesteśmy zmotywowani, to jak mamy motywować innych?” (studentka I roku studiów II stopnia). Badani są świadomi konsekwencji sytuacji pandemicznej dla praktyki animacyjnej. Dostrzegają wyzwania w kluczowych dla animacji obszarach, takich jak odkrywanie potrzeb, komunikacja, aktywizacja społeczno-kulturalna. Oto przykładowe wypowiedzi: „Ludzie dziś sami do końca nie wiedzą, czego im brakuje. Pogubili się. Jest duże rozleniwienie, obojętność – wszystko mi jedno, czy ja będę w domu, czy w pracy. Najpierw był szok i odczuwalny brak różnych rzeczy, a potem w wielu przypadkach pojawiło się przyzwyczajenie. I w ogóle nie ma potrzeb. Więc dużym wyzwaniem będzie przywrócenie tych potrzeb” (studentka III roku); „Dużym wyzwaniem będzie teraz, żeby zaktywizować ludzi, którzy przez te dwa lata siedzieli przed komputerem i nie byli aktywni w ogóle. I też trzeba pomóc ludziom się znowu otwierać, budować relacje międzyludzkie i rozbudzić na



nowo taką potrzebę, która teraz została usąpiona” (studentka II roku studiów I stopnia); „Pandemia zabrała dzieciom jedną trzecią albo jedną czwartą życia. Jak my mamy w ogóle dotrzeć do takiego dziecka, które ma całkowicie inne podejście do zabawy, kreatywności? Nie, że złe. Inne. Musimy szukać nowych, wspólnym metod, żeby się dogadać” (studentka III roku).

W zaistniałej sytuacji dostrzegają jednak pewne szanse i perspektywy dla swojej przyszłości zawodowej, podkreślając rozwój takich kompetencji, jak elastyczność, kreatywność, gotowość na nieprzewidziane sytuacje oraz umiejętność radzenia sobie w nich: „To rozwija kreatywność, inwencję twórczą, trzeba umieć znaleźć nowe rozwiązania natychmiast, przerzucić działanie bezpośrednie na zdalne. Nie możemy się widzieć, musimy wymyślić nowe rozwiązanie. Poprzednie roczniki studiujące w normalnych warunkach pewnie nawet nie pomyślały o tym, że można tworzyć działania przez Internet. My mamy szerszy kąt myślenia i działania” (student III roku); „Myślę, że nieintencjonalnie zostaliśmy przygotowani do dostosowywania się do różnych sytuacji. Pracowaliśmy zdalnie, potem trochę stacjonarnie, teraz hybrydowo, tu musieliśmy coś przygotować on-line, znaleźć sposób na połączenie się z grupą, żeby przygotować coś bez kontaktu fizycznego, i to faktycznie działało. Wydaje mi się, że poprzednie roczniki nie miały takiego przygotowania, a my już będziemy wiedzieli, jak się zachować w tym środowisku internetowym” (studentka II roku studiów I stopnia); „Trudno coś zorganizować w takich czasach. To jest często podwójna robota i niepewność jutra. Trzeba mieć i plan A, i plan B, i plan C” (studentka II roku studiów II stopnia). Szanse dla własnego rozwoju badani dostrzegają również w związku z konsekwencją kształcenia zdalnego w postaci oszczędności czasu. Wielu studentów podjęło dzięki temu aktywność zawodową, doszkalającą bądź wolontariacką w obszarze szeroko rozumianej praktyki społeczno-kulturalnej.

## Podsumowanie

Zrealizowany projekt badawczy pokazał, że problem zdalnego kształcenia akademickiego animatorów kultury jest złożony i wieloaspektowy. W opiniach badanych studentów największym mankamentem takiego modelu jest organizacja modułów praktycznych oraz zajęć wymagających kontaktów międzyludzkich. Wydaje się, że pod tym względem studenci animacji kultury nie różnią się zasadniczo od studentów innych kierunków, którzy również podczas kształcenia zdalnego silnie odczuwają brak relacji (zob. m.in. Iwińska, 2020; Babicka-Wirkus, Cywiński, Joshua i Walat, 2021; Waligóra, 2021). Można jednak przypuszczać, że w przypadku animatorów kultury odczucia związane z brakiem kontaktów są jeszcze bardziej intensywne, o czym mówią sami studenci: „Myśmy byli złaknieni kontaktów, to jest jakaś specyfika też animacji, na

innych kierunkach ludzie aż takich potrzeb bycia razem chyba nie mają” (studentka III roku); „Ja jak rozmawiam z rówieśnikami, którzy są w takiej samej sytuacji – zaczęli zdalnie, a teraz mają też zajęcia stacjonarne, to mam wrażenie, że nasz kierunek jest wyjątkowy. Oni, jak opisują swoje relacje, mówią, że przez to, że się nie poznali od początku, to mają złe kontakty” (studentka II roku studiów I stopnia).

Relacje stanowią fundament animacji. W przypadku kształcenia animatorów kultury chodzi więc nie tylko o kontakty pomiędzy studentem a wykładowcą, ale również – a nawet przede wszystkim – o komunikację bezpośrednią na linii: student–student, student–animator–praktyk, student–wytwory kultury. Edukacja akademicka, szczególnie ta realizowana na kierunkach praktycznych i relacyjnych, to zdecydowanie więcej niż przekazywanie wiedzy. Pomysły animacyjne rodzą się najczęściej mimochodem, pod wpływem impulsów, jakich dostarczają kontakty międzyludzkie.

Ograniczeniem wynikającym z kształcenia zdalnego jest także spadek aktywności studentów oraz ich motywacji do nauki i działań. To kolejna trudność, która – jak pokazują badania – ujawnia się w również w odniesieniu do studentów innych kierunków (zob. m.in. Iwińska, 2020; Kosiewicz-Budnicka, 2021). Jednak w kontekście animatorów kultury problem ten ma wymiar szczególny, wszak w przypadku działań animacyjnych motywacja i aktywność stanowią kategorie kluczowe. „Trzeba samemu płonąć, żeby zapalać innych” – głosi jedna z nadrzędnych zasad animacji.

Mimo wskazanych ograniczeń badani studenci dostrzegają również szanse związane z edukacją zdalną. Opowiadają się w większości za przyjęciem hybrydowego modelu kształcenia, zakładającego realizację w formie on-line przede wszystkim wykładów. Opinie badanych w tym zakresie pokrywają się z ogólnymi trendami (por. Gruszczyńska, 2020; Przybyła, 2021). Z badań wynika wręcz, że frekwencja w przypadku wykładów on-line wzrasta, ponieważ można w nich uczestniczyć bez względu na miejsce pobytu (Cellary, 2020).

Pozytywnie badani oceniają praktykę przygotowywania i udostępniania materiałów dydaktycznych, zwalniającą z konieczności notowania i generującą możliwość powrócenia do interesujących studenta treści w dowolnym momencie. Studenci doceniają także rozwój kompetencji technologicznych, istotnych nie tylko w sferze edukacji, ale również w obszarze współczesnej praktyki animacyjnej, która – podobnie jak inne dziedziny – będzie podlegać coraz dalej idącym procesom cyfryzacji. Kształcenie zdalne uruchomiło ponadto, zarówno u wykładowców, jak i studentów, szerokie pokłady kreatywności i inwencji twórczej – cech niezwykle ważnych w animacyjnej działalności. Stworzyło również możliwość podejmowania dodatkowych aktywności w sferze praktyki społeczno-kulturalnej.

Biorąc pod uwagę opinie badanych studentów animacji kultury, należałoby rozważyć kontynuowanie wymuszonego sytuacją pandemiczną modelu kształcenia, oczywiście

w jego wersji hybrydowej, umożliwiającej realizację kluczowych dla animacji kultury założeń: praktykowania, szeroko rozumianej komunikacji, aktywizacji oraz partycypacji społeczno-kulturalnej.

## Bibliografia

- Aleksander, T. (2006) W sprawie integralnej strategii kształcenia animatorów. W: B. Jedlewska (red.) *Akademickie kształcenie animatorów i menedżerów kultury w Polsce*. Lublin: Oficyna Wydawnicza VERBA, 139-149.
- Almendingen, K., Morseth, M.S., Gjølstad, E., Brevik, A. i Tørris, C. (2021) Student's experiences with online teaching following COVID-19 lockdown: A mixed methods explorative study. *PLoS ONE*, 16(8), e0250378. Dostępny na: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250378>.
- Babicka-Wirkus, A., Cywiński, A., Muoki Joshua, S., i Walat, W. (2021) Gaps in online education in the times of a pandemic in the opinion of Polish and Kenyan students. *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses* [on-line], 22, 183-195. Dostępny na: <https://doi.org/10.34768/dma.vi22.618>.
- Bednarek, J. i Lubina, E. (2008) *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo PWN S.A. i MIKOM.
- Burns, M. (2011) *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*. Washington: DC: Education Development Center, Inc.
- Cellary, W. (2020) Edukacja w świetle pandemii. W: *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?* Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, Wydawnictwo SGGW, LXXII, 15-23.
- Chrost, M. i Chrost, S. (2021) Online Learning During the Pandemic in the Experience of Future Teachers. *Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio*, 47(3), 573-592. Dostępny na: <https://doi.org/10.34766/fetr.v47i3.859>.
- Cyboran, B. (2020) Znaczenie profesjonalizacji zawodowej animatorów kultury. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 21, 303-316.
- 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. Dostępny na: <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/7488>.
- Essadek, A. i Rabeyron, T. (2020) Mental health of French students during the Covid-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders*, 277, 392-393. Dostępny na: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.042>.
- Gagacka, M. i Sałata, E. (2020) Kompetencje nauczycieli i wykładowców w procesie edukacji zdalnej – perspektywa studentów. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4, 39-54.
- Gambin, M., Sękowski, M., Woźniak-Prus, M., Cudo, A., Hansen, K., Gorgol, J., Huflejt-Lukasik, M., Kmita, G., Kubicka, K., Łyś, A.E., Maison, D., Oleksy, T. i Wnuk, A. (2020) *Uwarunkowania objawów depresji i lęku uogólnionego u dorosłych Polaków w trakcie epidemii Covid-19 – raport z pierwszej fali badania podłużnego*. Dostępny na: [http://psych.uw.edu.pl/wpcontent/uploads/sites/98/2020/05/Uwarunkowania\\_objawow\\_depresji\\_leku\\_w\\_trakcie\\_pandemii\\_raport.pdf](http://psych.uw.edu.pl/wpcontent/uploads/sites/98/2020/05/Uwarunkowania_objawow_depresji_leku_w_trakcie_pandemii_raport.pdf).
- Grodzicki, M., Grzymała-Moszczyńska, J., Kostera, M., Lubacha, J., Krzemińska, K., Łapniewska, Z., Stachurski, A., Szafarczyk, L. i Wójcik, G. (2020) *W jaki sposób pandemia COVID-19 wpływa na sytuację ekonomiczną i psychospołeczną studentów? Diagnoza i rekomendacje*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński. Dostępny na: <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/265061>.

- Gruszczyńska, E. (2020) Kształcenie wyższe na odległość: jednak w poszukiwaniu nowych odpowiedzi na stare pytania. W: *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy odpowiedzi na stare pytania?* Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, 25-31.
- Hiltz, S.R. i Turoff, M. (2005) Education goes digital: the evolution of online learning and the revolution in higher education. *Communications of the ACM*, 48 (10), 59-64.
- Ives, B. (2021) University students experience the COVID-19 induced shift to remote instruction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18 (59). Dostępny na: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00296-5>.
- Iwińska, M. (2020) Wyzwania edukacyjne podczas pandemii w opinii studentów pracy socjalnej. W: N.G. Pikuła, K. Jagielska i J.M. Łukasik (red.) *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, Kraków: Wydawnictwo Scriptum, 135-150.
- 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*. Warszawa: EduAkcja, 43-50.
- Kosiewicz-Budnicka, R. (2021) Kształcenie zdalne studentów pedagogiki w czasie pandemii Covid-19. *Studia z Teorii Wychowania*, 3(36), 189-205.
- Kraśniewski, A. (2020) O jakości kształcenia w czasach Covid-19: stare odpowiedzi na nowe pytania? W: *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?* Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, Wydawnictwo SGGW, LXXII, 39-50.
- Kubinowski, D. (2020) Kształcenie animatorów w perspektywie krytycznej pedagogiki kultury. W: D. Kubinowski i U. Lewartowicz (red.) *Kompetencje kluczowe animatorów kultury i ich kształcenie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 22-31.
- Madej, M., Faron, A. i Maciejewski, W. (2016) *E-learning w dydaktyce szkoły wyższej – założenia, doświadczenia, rekomendacje*. Wrocław: Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu.
- Mokwa-Tarnowska, I. (2015) *E-learning i blended learning w nauczaniu akademickim: zagadnienia metodyczne*. Gdańsk: Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej.
- Morańska, D. (2018) E-learning we współczesnej dydaktyce akademickiej. Ujęcie konstruktywistyczne. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie*, 4, 193-204.
- Muthuprasad, T., Aiswarya, S., Aditya, K.S. i Jha, G.K. (2021) Students' perception and preference for online education in India during COVID-19 pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*, 3. Dostępny na: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100101>.
- Odrizola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Jesús Irurtia, M. i de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 290. Dostępny na: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>.
- Olszyńska, P., Kozłowska, J. i Dragun, Ł. (2021) Kształcenie zdalne na Politechnice Białostockiej w ocenie studentów – zastosowanie narzędzi segmentacji rynku do analizy danych ankietowych. *Akademia Zarządzania*, 5 (1), 135-152.
- Patsalia, M.E., Mousaa, D.P.V., Papadopoulou, E.V.K., Papadopoulou, K.K.K., Kaparounakia, Ch.K., Diakogiannis, I. i Fountoulakis, K.N. (2020) University students' changes in mental health status and determinants of behavior during the COVID-19 lockdown in Greece. *Psychiatry Research*, 292. Dostępny na: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113298>.
- Penkowska, G. (2010) *Meandry e-learningu*. Warszawa: Difin.
- Plebańska, M. (2020) Cyfrowa edukacja – potencjał, procesy, modele. W: J. Pyżalski (red.) *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja, 37-42.

- Przybyła, M. (2021) Kształcenie zdalne – nieuprawniony entuzjazm czy pierwszy milowy krok? *Rocznik Pedagogiczny*, 44, 203-225.
- Reese, S. (2015) Online learning environments in higher education: Connectivism vs. Dissociation. *Education and Information Technologies*, 20, 579-588.
- Robertson, S.L. (2020) Digital Pedagogy for the 21st Century Educator. W: J. Keengwe (red.) *Handbook of Research on Innovative Pedagogies and Best Practices in Teacher Education*. Hershey: IGI Global, 258-275.
- Romaniuk, M.W. i Łukasiewicz-Wieleba, J. (2021) *Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19. Z perspektywy rocznych doświadczeń*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Dostępny na: <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/19833>.
- Satysfakcja studentów ze zdalnego nauczania w trakcie pandemii COVID-19. Badanie empiryczne studentów Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach* (2021). Katowice: Towarzystwo Inicjatyw Naukowych. Dostępny na: [https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/21024/1/Brzozka\\_Satysfakcja\\_studentow\\_ze\\_zdalnego\\_nauczania\\_w\\_trakcie\\_pandemii\\_covid-19.pdf](https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/21024/1/Brzozka_Satysfakcja_studentow_ze_zdalnego_nauczania_w_trakcie_pandemii_covid-19.pdf).
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. i Zvacek, S. (2009) *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education*. 4th Edition. Boston: Pearson.
- Skrzypek, E. (2015) Miejsce e-learningu w zarządzaniu wiedzą. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 2 (44), 239-251.
- Smal, T. (2009) Nauczanie na odległość (e-learning). *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Łądowych im. gen. T. Kościuszki*, 3, 105-114.
- Waligóra, A. (2021) Dydaktyka zdalna w czasach pandemii COVID-19 – opinie studentów, wnioski, implikacje praktyczne. Raport z badań. *Kultura i Edukacja*, 3 (133), 117-133.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C.S. i Ho, R.C. (2020) Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), Dostępny na: <https://doi:10.3390/ijerph17051729>.