

IX AKADEMIA ON-LINE

HELLO e-learning!

Co słyhać w kształceniu zdalnym



Redakcja naukowa: prof. nadzw. dr hab. Krzysztof Kusal

Recenzent: dr Ewa Komorowska-Jędrzejczak

ISBN 978-83-7405-786-8

Projekt okładki: Joanna Niekraszewicz

Redakcja techniczna i skład DTP: Monika Poradecka

Akademia Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi

Polski Uniwersytet Wirtualny

90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26

Spis treści

Edyta Janiak

Co słyhać w kształceniu zdalnym? / 4

Oktawia Ewa Braniewicz-Zaorska, Łukasz Zaorski-Sikora

E-learning jako katalizator zrównoważonego rozwoju / 6

Patrycja Goszka, Patryk Michałek

Wykorzystanie metody WebQuest w edukacji wczesnoszkolnej / 15

Katarzyna Kowalik

Innowacje technologiczne a niezmiennosc problemów edukacyjnych / 24

Marta Kozak-Gołębiowska

Egzamin w formie wirtualnej gry jako rozwiązanie problemu korzystania przez studentów z ChatGPT do pisania prac zaliczeniowych / 32

Lidia Mirowska

Edukacyjny potencjał platformy EPAL – społeczność współpracy i inspiracji / 50

Izabela Włczak

Last minute czy rhythm and blues? O zarządzaniu czasem w kształceniu asynchronicznym on-line / 57

Edyta Janiak  <https://orcid.org/0000-0001-7197-7749>

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

e-mail: ejaniak@ahelodz.pl

Co słycać w kształceniu zdalnym?

What's new in e-learning?

IX edycja Ogólnopolskiej Konferencji Akademia On-line, która odbyła się 18 października 2024 roku w siedzibie Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, skłania do zatrzymania się – choćby na chwilę – nad drogą, jaką przebyła edukacja zdalna w ostatnich latach. Hasło konferencji – „Hello e-learning! Co słycać w kształceniu zdalnym” – prowokuje do namysłu nad tym, jak współcześnie wygląda środowisko kształcenia online i zadawania pytań o jego przyszłość.

Konferencja Akademia On-line od początku swojego istnienia jest miejscem spotkania praktyków i teoretyków, nauczycieli i projektantów, badaczy i wdrożeniowców. To właśnie w tej wielogłosowości – niekiedy zgodnej, niekiedy polemicznej – ujawnia się istota współczesnej refleksji nad edukacją cyfrową. Jak trafnie zauważano już przy wcześniejszych edycjach, mamy do czynienia z rzeczywistością płynną, dynamiczną, wymagającą nieustannego redefiniowania pojęć i praktyk. Dzisiejszy e-learning nie jest już jedynie narzędziem – staje się przestrzenią, środowiskiem, a niekiedy wręcz doświadczeniem społecznym.

W takim właśnie kontekście należy czytać artykuły zgromadzone w niniejszym tomie. Ich autorzy – reprezentujący różne ośrodki i perspektywy badawcze – podejmują próbę uchwycenia złożoności współczesnego e-learningu, nie unikając przy tym napięć i sprzeczności wpisanych w tę formę edukacji.

Artykuł Oktawii Braniewicz-Zaorskiej i Łukasza Zaorskiego-Sikory otwiera tom refleksją szeroką, niemal programową. Autorzy sytuują e-learning w perspektywie zrównoważonego rozwoju, wskazując na jego potencjał w kształtowaniu bardziej odpowiedzialnych, inkluzywnych i świadomych modeli edukacji. Jednocześnie nie unikają wskazania ograniczeń i paradoksów – bo przecież to, co cyfrowe i dostępne, bywa zarazem wykluczające i wymagające.

Z kolei Patrycja Goszka i Patryk Michałek kierują uwagę ku najmłodszym uczestnikom procesu edukacyjnego. Ich tekst poświęcony metodzie WebQuest pokazuje, że nawet w edukacji wczesnoszkolnej możliwe jest twórcze i świadome wykorzystanie narzędzi cyfrowych. Opisany projekt edukacyjny nie tylko angażuje uczniów, lecz także buduje ich kompetencje – poznawcze, społeczne i emocjonalne. W tym sensie e-learning przestaje być domeną szkolnictwa wyższego, stając się elementem szerszej kultury uczenia się.

Tekst Katarzyny Kowalik podejmuje natomiast problem funkcjonowania popularnych mitów edukacyjnych, które wciąż powielane są w dyskusjach o nauczaniu i nowych technologiach. Punktem wyjścia artykułu jest pytanie, czy innowacje technologiczne faktycznie rozwiązują problemy edukacji, czy raczej nadają im nową formę.

Na jeszcze innym poziomie problematycznym lokuje się artykuł Marty Kozak-Gołębiowskiej, podejmujący temat sztucznej inteligencji w edukacji. Rozwój narzędzi takich jak ChatGPT stawia przed środowiskiem akademickim nowe wyzwania, zwłaszcza w kontekście etyki i wiarygodności pracy studentów. Propozycja wykorzystania gier jako formy egzaminowania jawi się tu jako interesująca próba „technologicznej odpowiedzi na technologię” – rozwiązanie, które nie eliminuje problemu, lecz przekształca jego ramy.

Z kolei tekst Lidii Mirowskiej przenosi refleksję na poziom wspólnoty i współpracy. Platforma EPALE, opisana jako przestrzeń wymiany doświadczeń i dobrych praktyk, ukazuje e-learning w jego wymiarze społecznym i międzynarodowym. To nie tylko narzędzie, lecz środowisko, w którym edukatorzy mogą się spotykać, inspirować i rozwijać – razem.

W innym tonie – bardziej analitycznym, a zarazem bliskim codziennemu doświadczeniu dydaktycznemu – utrzymany jest artykuł Izabeli Walczak. Autorka przygląda się strategiom zarządzania czasem w kształceniu asynchronicznym, odsłaniając różnorodność postaw i praktyk studentów. „First minute”, „last minute”, systematyczność lub jej brak – te kategorie opisują nie tylko organizację pracy, lecz także głębsze mechanizmy motywacyjne i kompetencyjne. W tle pojawia się pytanie fundamentalne: „Kto odpowiada za proces uczenia się – nauczyciel czy student?”

Zebrane teksty nie tworzą jednolitej narracji – i być może nie powinny. Ich siłą jest różnorodność spojrzeń, tematów i metod. Łączy je jednak przekonanie, że e-learning nie jest zjawiskiem jednowymiarowym. To przestrzeń napięć między technologią a człowiekiem, między strukturą a autonomią, między kontrolą a wolnością.

Dziewięciolecie Akademii On-line skłania więc nie tyle do udzielania odpowiedzi, ile do formułowania kolejnych pytań. O przyszłość edukacji, o rolę technologii, o miejsce człowieka w świecie coraz bardziej zdominowanym przez algorytmy. Być może – jak sugerowano już wcześniej – nie chodzi o to, kto „wygra” w tym układzie, lecz o to, jak nauczyć się współistnieć w zmieniającej się rzeczywistości.

Zapraszamy do lektury.

Oktawia Ewa Braniewicz-Zaorska  <https://orcid.org/0000-0002-5453-0918>

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

e-mail: obraniewicz@ahelodz.pl

Łukasz Zaorski-Sikora  <https://orcid.org/0000-0003-3404-0994>

Politechnika Łódzka

e-mail: lukasz.zaorski-sikora@p.lodz.pl

E-learning jako katalizator zrównoważonego rozwoju

E-learning as a catalyst for Sustainable Development

Streszczenie

Rozważania na temat unowocześniania kształcenia są nierozdzielnie związane z procesem jego reformowania, a dążenie do jego aktualizacji stanowi stały element funkcjonowania współczesnych uniwersytetów, akademii i szkół wyższych. Głównym celem rozważań podjętych w artykule jest próba odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób e-learning w szkolnictwie wyższym może przyczynić się do realizacji idei zrównoważonego rozwoju w perspektywie środowiskowej, społecznej, ekonomicznej i etycznej. Autorzy opisują rozwój idei zrównoważonego rozwoju, przybliżają definicje e-learningu oraz wskazują na jego wyzwania i ograniczenia.

Słowa kluczowe: e-learning, zrównoważony rozwój, edukacja

Abstract

Reflections on the modernization of education are inextricably linked to the process of its reform, and the pursuit of its continual updating is a permanent feature of the functioning of contemporary universities, academies, and higher education institutions. The main aim of the considerations undertaken in this article is to attempt to answer the question: How can e-learning in higher education contribute to the implementation of the idea of sustainable development in environmental, social, economic, and ethical terms? The authors describe the evolution of the concept of sustainable development, present definitions of e-learning, and highlight its challenges and limitations.

Keywords: e-learning, sustainable development, education

Wprowadzenie

Rozważania na temat unowocześniania kształcenia są nierozzerwalnie związane z procesem jego reformowania, a dążenie do jego aktualizacji stanowi stały element funkcjonowania współczesnych uniwersytetów, akademii i szkół wyższych. W jakim kierunku powinny zmierzać te zmiany? Na czym polega istota nowoczesnego kształcenia? Pytań może być wiele, jednak, jak zauważa J. Delors, to przyszłość wyznacza główny azymut tych przemian. Musimy „myśleć o naszej przyszłości i wspólnie ją budować” (Delors, 1998, s. 14). Głównym celem rozważań podjętych w niniejszym artykule będzie próba odpowiedzi na pytanie „W jaki sposób e-learning w szkolnictwie wyższym może przyczyniać się do realizacji idei zrównoważonego rozwoju w perspektywie środowiskowej, społecznej, ekonomicznej i etycznej?”.

Zrównoważony rozwój – piękna idea

Idea zrównoważonego rozwoju zaczęła kształtować się pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku, kiedy zaobserwowano narastające zagrożenia dla człowieka i środowiska, w którym żyje. Choć był to okres dynamicznego rozwoju przemysłowego oraz intensywnych przemian cywilizacyjnych, które znacząco wpłynęły na styl życia i funkcjonowanie człowieka, to jednocześnie ujawniły się liczne, nieoczekiwane konsekwencje przyjętego modelu gospodarczego. Rosnące napięcia, sprzeczności i zagrożenia zaczęły dotyczyć nie tylko jednostki, ale i stopniowo przenosiły się na poziom społeczeństw w skali globalnej (Bałachowicz, 2017: 22). Od tamtej pory badacze reprezentujący różne dyscypliny naukowe zaczęli przyglądać się idei zrównoważonego rozwoju i temu, w jaki sposób można dokonywać jej implementacji. Pojęcie to ma charakter wieloaspektowy. Mimo że od dawna funkcjonuje w międzynarodowych dokumentach, przepisach prawnych oraz literaturze naukowej, wciąż pozostaje trudne do jednoznacznego zdefiniowania. Z jednej strony jego nieprecyzyjność sprzyja elastyczności interpretacyjnej i umożliwia różnorodne podejścia, co czyni je pojęciem „żywym”. Z drugiej strony utrudnia jednak osiągnięcie klarownego porozumienia. Ta ambiwalencja i ogólnikowość znalazły odzwierciedlenie w mnogości definicji, a wraz z upływem czasu zakres zagadnień związanych z tym terminem ulegał systematycznemu poszerzaniu (Hopwood, Mellor, O'Brien, 2005: 13). Termin „zrównoważony rozwój” (*Sustainable Development*) po raz pierwszy

pojawił się w raporcie ONZ „Nasza wspólna przyszłość” (*Our Common Future*) z 1987 roku oraz w dokumencie Agenda 21. Już wtedy podkreślono, że troska o środowisko naturalne powinna stanowić jeden z kluczowych filarów dalszego postępu cywilizacyjnego, obok rozwoju gospodarczego i kwestii społecznych (Tuszyńska, 2015: 21).

W takiej perspektywie zakłada się, iż cywilizacja osiągnęła poziom dobrobytu możliwy do utrzymania pod warunkiem odpowiedniego gospodarowania. Model takiej gospodarki zbudowany jest na założeniu odpowiednio i świadomie kształtowanych relacji pomiędzy wzrostem gospodarczym, dbałością o środowisko naturalne i ludzkie oraz jakością naszego życia. Idea zrównoważonego rozwoju implikuje dążenie do sprawiedliwości społecznej poprzez ekonomiczną i środowiskową efektywność przedsięwzięć podejmowanych w sferze życia publicznego. Co ciekawe, idea ma swe źródło w podejściu do uprawy lasu popularyzowanym przez Hansa Carla von Carlowitza. Wyrażało się ono w sposobie gospodarowania lasem, polegającym na wycinaniu tylko tylu drzew, ile może w to miejsce urosnąć, tak aby las nigdy nie został uśmiercony i by mógł się zawsze odbudować. Zrównoważony rozwój łączy się z optymistycznym przesvědadczeniem, że wzrost gospodarczy prowadzi do zwiększania społecznej spójności wyrażającej się w minimalizowaniu rozwarstwienia społecznego, wyrównaniu szans, a przede wszystkim przeciwdziałaniu dyskryminacji i wykluczeniu społecznemu. Jednocześnie jako istotna jawi się tutaj troska o środowisko naturalne, wyrażająca się na przykład przez ograniczanie szkodliwego wpływu produkcji i konsumpcji na stan przyrody. Zrównoważony rozwój jest dzisiaj przedmiotem zainteresowania wielu organizacji międzynarodowych, takich jak Parlament Europejski, Komisja Europejska, Europejski Komitet Ekonomiczno-Społeczny czy też Organizacja Narodów Zjednoczonych (Zaorski-Sikora, 2023: 175 i nast.).

Rozważania na temat zrównoważonego rozwoju dotyczyły początkowo głównie potrzeby zmniejszenia negatywnego oddziaływania gospodarki i przemysłu na środowisko naturalne. Współcześnie idea ta wyraża się w perspektywie trzech czynników rozwoju: poszanowania środowiska, postępu społecznego i wzrostu gospodarczego. Już w dokumentach ONZ podpisanych podczas „Szczytu Ziemi” w Rio de Janeiro w 1992 roku doprecyzowano zasady mówiące o konieczności umacniania demokracji i rządów prawa, zapobieganiu konfliktom, wspólnej walce z biedą, wspieraniu rozwoju tzw. Trzeciego Świata przy jednoczesnej trosce o środowisko naturalne tego regionu, zwalczaniu eksportu szkodliwego dla natury przemysłu do krajów biednych, zwiększonej odpowiedzialności krajów rozwiniętych oraz konieczności zmian wzorców produkcji i konsumpcji. W Polsce zasada zrównoważonego rozwoju ma rangę prawa podstawowego wynikającego z przepisów Konstytucji RP. Przepis art. 5 ustawy zasadniczej wskazuje, że:

Rzeczpospolita Polska strzeże niepodległości i nienaruszalności swojego terytorium, zapewnia wolności i prawa człowieka i obywatela oraz bezpieczeństwo obywateli, strzeże dziedzictwa narodowego oraz zapewnia ochronę środowiska, kierując się zasadą zrównoważonego rozwoju.

Rozwój zgodny z tak pojmowaną zasadą sprawiedliwości służy w pierwszej kolejności interesowi społecznemu, a nie wzrostowi gospodarczemu. Co istotne, cele te nie muszą być sprzeczne: zrównoważony rozwój zakłada, że wzrost gospodarczy powinien prowadzić do społecznego dobrobytu, zmniejszając rozwarstwienie społeczne i przeciwdziałając marginalizacji. Ideę tę można lepiej zdefiniować, kiedy zestawimy najpopularniejsze wskaźniki dobrobytu. W takiej perspektywie wskaźnik produktu krajowego brutto (PKB), opisujący łączną wartość dóbr i usług wytworzonych w ciągu roku w danym państwie, jest wyznacznikiem wielkości gospodarki, ale nie miarą dobrobytu społeczeństwa. Nawet przy uwzględnieniu liczby ludności, jak ma to miejsce w przypadku PKB liczonego *per capita*, jego wartość nie odzwierciedla rozwarstwienia dochodów w społeczeństwie. Co istotne, w perspektywie rozważań dotyczących edukacji lepszy pod tym względem jest wprowadzony przez ONZ wskaźnik rozwoju społecznego (*Human Deve-*

lopment Index – HDI), który oprócz PKB *per capita* obejmuje także średnią długość życia, współczynniki scholaryzacji i alfabetyzacji (Zaorski-Sikora, 2023: 180).

Dokumentem wyrażającym zaangażowanie współczesnych państw w implementację idei zrównoważonego rozwoju jest niewątpliwie Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030. Została ona przyjęta przez wszystkie 193 państwa członkowskie ONZ Rezolucją Zgromadzenia Ogólnego z 25 września 2015 roku w Nowym Jorku (ONZ, 2015). Agenda określa 17 celów zrównoważonego rozwoju oraz związanych z nimi 169 zadań, które mają zostać osiągnięte przez świat do 2030 roku. Dotyczą osiągnięć w pięciu obszarach: ludzie, planeta, dobrobyt, pokój, partnerstwo. Cele obejmują szeroki zakres wyzwań, takich jak ubóstwo, głód, zdrowie, edukacja, równość płci, zmiany klimatu, zrównoważony rozwój, pokój, i właśnie sprawiedliwość społeczna. Cele te zastąpiły Milenijne Cele Rozwoju, które miały być osiągnięte do 2015 roku. Agenda ma być niczym współczesne esperanto, dzięki któremu pod egidą Organizacji Narodów Zjednoczonych są integrowane i koordynowane działania rządów, organizacji pozarządowych i biznesu. Według twórców tej idei globalne wyzwania osiągnęły bowiem skalę i poziom złożoności, których nie da się rozwiązać na poziomie jednostki czy nawet pojedynczej organizacji i pojedynczego państwa. Jak czytamy w preambule rezolucji:

Niniejsza Agenda jest planem działań na rzecz ludzi, naszej planety i dobrobytu. Celem Agendy jest również wzmocnienie powszechnego pokoju w warunkach większej wolności. Zdajemy sobie sprawę, że eliminacja ubóstwa we wszystkich jego formach i wymiarach, w tym skrajnego ubóstwa, stanowi największe wyzwanie w skali światowej i jest niezbędnym warunkiem zrównoważonego rozwoju (ONZ, 2015: 1).

W założeniu Agenda ma być implementowana przez wszystkie państwa członkowskie w ramach współpracy partnerskiej. Jej pomysłodawcy (czyli szefowie państw i rządów) podkreślają, że są zdeterminowani, by uwolnić ludzkość od plagi ubóstwa oraz zamierzają uzdrowić oraz zabezpieczyć naszą planetę:

Jesteśmy zdecydowani na podjęcie śmiałych kroków ukierunkowanych na zmiany, które są pilnie potrzebne, aby skierować świat na ścieżkę zrównoważonego i trwałego rozwoju. Wyruszając w tę zbiorową podróż, zobowiązujemy się, że nikt nie zostanie w niej pominięty (ONZ, 2015: 1).

Agenda została przyjęta przez wszystkie państwa i ma zastosowanie do wszystkich państw, przy uwzględnieniu możliwości i poziomu rozwoju każdego z nich. W deklaracji podkreśla się, że cele i zadania te są wynikiem prowadzonych przez ponad dwa lata intensywnych konsultacji społecznych przy zaangażowaniu społeczeństwa obywatelskiego oraz innych interesariuszy na całym świecie. Dlatego też skupiono się w nich szczególnie na głosie ludzi najbiedniejszych i najsłabszych.

Zakładane cele zbudowane są na niezwykle ambitnej czy wręcz utopijnej wizji świata wolnego od ubóstwa, głodu, chorób, niedostatku, analfabetyzmu, lęku i przemocy. W założeniu ma być to świat ze sprawiedliwym i powszechnym dostępem do wysokiej jakości edukacji, opieki zdrowotnej, energii elektrycznej, wody pitnej i urządzeń sanitarnych, w którym wszyscy ludzie mają zapewnioną wystarczającą ilość bezpiecznej, pożywej i przystępnej cenowo żywności oraz godną pracę (ONZ, 2015: 4). Oczywiście ma być to świat, w którym respektowane są prawa człowieka i godność każdej jednostki, co ma implikować praworządność, sprawiedliwość, równość oraz brak dyskryminacji, niezależnie od rasy, pochodzenia etnicznego, różnorodności kulturowej, wieku oraz płci. Jako konieczność wskazywane jest inwestowanie w dzieci, aby mogły dorastać wolne od przemocy i wyzysku. Ważnym elementem ujętej w agendzie wizji są określone wzorce zrównoważonej konsumpcji i produkcji oraz wynikająca z nich troska o zasoby naturalne – powietrze, glebę, rzeki, jeziora, formacje wodonośne, morza i oceany. Ma być to zatem świat, w którym ludzkość żyje w harmonii z naturą oraz w którym zapewniona jest ochrona przyrody (Zaorski-Sikora, 2023: 181).

W punkcie dotyczącym metod wdrażania celów i zadań ujętych w Agendzie wskazano, że będą one wymagać:

[...] mobilizacji środków finansowych, jak również budowania potencjału i transferu technologii przyjaznych dla środowiska do krajów rozwijających się na korzystnych warunkach, w tym na warunkach preferencyjnych, w drodze wzajemnego porozumienia. Finanse publiczne, zarówno krajowe, jak i międzynarodowe, będą odgrywać kluczową rolę w świadczeniu podstawowych usług i dostarczaniu dóbr publicznych, a także katalizowaniu innych źródeł finansowania. Uznajemy rolę zróżnicowanego sektora prywatnego, począwszy od mikroprzedsiębiorstw po spółdzielnie i międzynarodowe korporacje, a także rolę organizacji społeczeństwa obywatelskiego i organizacji dobroczynnych we wdrażaniu nowej Agendy (ONZ, 2015: 12).

Zarówno sposób rozumienia, jak i stosowana terminologia związana ze zrównoważonym rozwojem nieustannie się zmieniają. Już podczas Światowego Szczytu ONZ dotyczącego zrównoważonego rozwoju, który odbył się w Johannesburgu w 2002 roku, do tej koncepcji oficjalnie włączono aspekt edukacyjny. Obecnie panuje powszechne przekonanie, że edukacja odgrywa kluczową rolę w realizacji idei zrównoważonego rozwoju, integrując cele gospodarcze z poszanowaniem dla kulturowej różnorodności świata oraz zasobów naturalnych planety (Lewandowska, 2016: 41). Jednym z narzędzi edukacyjnych, które mogą wspierać zrównoważony rozwój, jest bez wątpienia e-learning. Bywa on rozumiany jako uczenie się i nauczanie z wykorzystaniem technologii informatycznych (Zhang i in., 2004: 75).

Tak jak w przypadku idei zrównoważonego rozwoju e-learning doczekał się wielu definicji. Ich wspólnym elementem jest podkreślenie, że odnosi się on do form wspomagania nauczania i procesu edukacyjnego z wykorzystaniem nowoczesnych technologii (Woźniak, Kozioł, 2012: 121). E-learning opiera się zatem przede wszystkim na założeniu, że dostęp do wiedzy i proces kształcenia mogą ziszczyć się wyłącznie za pośrednictwem internetu (Bednarek, Lubina, 2008: 118). Oczywiście może on przyjmować formy różniące się stopniem skomplikowania oraz wymaganym poziomem aktywności uczestników, o których będzie mowa w dalszej części artykułu.

Charakterystyka e-learningu jako katalizatora zrównoważonego rozwoju

Wiele polskich uczelni podejmuje działania mające na celu dostosowanie się do dynamicznych zmian społecznych, które muszą uwzględniać idee zrównoważonego rozwoju. W związku z tym rozwijają ofertę studiów on-line oraz tworzą centra kształcenia na odległość. Przykładem są m.in. Polski Uniwersytet Wirtualny, jeden z pionierskich ośrodków oferujących edukację zdalną, oraz Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji, działające przy Uniwersytecie Warszawskim (Olszewska, 2021: 51). Inicjatywy te skierowane są przede wszystkim do osób, które chcą pogodzić naukę z pracą zawodową lub innymi studiami, mieszkają poza dużymi ośrodkami akademickimi, mają niepełnosprawności lub preferują formę kształcenia inną niż tradycyjna (szerzej: Neczaj-Świdorska, 2019). Należy podkreślić, że e-learning wzbogaca studia tradycyjne (Zalewska, 2015: 112) oraz zyskuje coraz większą popularność w doskonaleniu umiejętności zawodowych różnych grup społecznych (Wysłocka, 2015: 195).

E-learning może przybierać różne formy, które powinny uwzględniać wiek, umiejętności oraz zaplecze techniczne uczestników procesu nauczania. Do najprostszych rozwiązań należą bazy danych oparte

na indeksach, które zawierają instrukcje dotyczące obsługi oprogramowania czy sposobu wykonania konkretnych zadań. Użytkownicy samodzielnie wyszukują interesujące ich treści, przeglądając listy zagadnień lub korzystając z wyszukiwania według słów kluczowych. Kolejnym etapem rozwoju e-learningu jest wsparcie dydaktyczne on-line, które uzupełnia bazy danych o możliwość interakcji – poprzez fora dyskusyjne, e-mail czy czaty, umożliwiając użytkownikom wymianę informacji i zadawanie pytań. W przypadku kształcenia synchronicznego zajęcia odbywają się w czasie rzeczywistym. Wykorzystuje się w nim m.in. audio-, tele- i wideokonferencje, które zapewniają bezpośredni kontakt i natychmiastową komunikację pomiędzy uczestnikami (Juszczak, 2002: 137). Z kolei kształcenie asynchroniczne nie wymaga jednoczesnej obecności uczestników, gdyż mogą oni korzystać z udostępnionych materiałów edukacyjnych w dowolnym, wybranym przez siebie czasie. Najbardziej powszechną i efektywną metodą kształcenia na odległość jest hybrydowy model nauczania, łączący elementy synchroniczne i asynchroniczne. Część zajęć realizowana jest na żywo, np. w formie wspólnej dyskusji, natomiast inne materiały są udostępniane do samodzielnego wykorzystania w dogodnym czasie (Hyla, 2007: 20).

Wyzwania i ograniczenia

Wprowadzanie do systemów kształcenia treści promujących idee zrównoważonego rozwoju stanowi wyzwanie, gdyż wymaga odpowiednich środków technicznych. Z tego względu działania te są wspierane i nadzorowane zarówno na poziomie globalnym, jak i regionalnym. Z czasem wykształciło się wiele podejść do edukacji, które ukazują stopniową ewolucję rozumienia jej roli także w kontekście zrównoważonego rozwoju – począwszy od edukacji środowiskowej i ekologicznej, aż po szeroko pojmowaną edukację uwzględniającą aspekty etyczne, kulturowe, społeczne, polityczne oraz ekologiczne (szerzej: Jickling Wels, 2008).

Wśród wyzwań związanych z e-learningiem możemy wyodrębnić tutaj między innymi wysokie koszty związane z zakupem platform edukacyjnych oraz sprzętu komputerowego, często ograniczony lub całkowity brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem, a także konieczność dużej samodyscypliny i motywacji ze strony uczestnika, wynikającej z braku zewnętrznej kontroli postępów (Bondarouk, Ruël, 2010: 151). Ponadto e-learning wiąże się z ograniczonymi możliwościami nawiązywania relacji społecznych i integracji między uczestnikami kursów, trudnościami w skutecznym monitorowaniu efektów nauczania oraz weryfikacji wiedzy podczas egzaminów. Dodatkowo barierą mogą być niedostateczne kompetencje informatyczne lub brak odpowiedniej infrastruktury technicznej, a także czasochłonność i większe nakłady pracy potrzebne do przygotowania materiałów przystosowanych do formy e-learningowej w porównaniu do tradycyjnych metod nauczania (Skrzypek, 2015: 247). Można zatem pokusić się o stwierdzenie, że na początku wprowadzenie e-learningu wymaga większych nakładów finansowych niż tradycyjne metody nauczania, jednak w dalszej perspektywie związane z nim koszty ulegają istotnemu zmniejszeniu.

Co istotne, e-learning wymaga odpowiedniego zaplecza technicznego, które warunkuje możliwość skutecznego uczestnictwa w procesie kształcenia na odległość. Do minimalnych wymogów należą: stały dostęp do energii elektrycznej, dostęp do internetu za pośrednictwem routera lub innego źródła połączenia sieciowego oraz odpowiedni sprzęt, taki jak laptop, komputer stacjonarny czy smartfon. Choć mogłoby się wydawać, że w XXI wieku są to standardowe elementy codziennego życia, rzeczywistość pokazuje, że dostęp do nich wciąż nie jest równomiernie rozłożony – zarówno w obrębie Polski, jak i w skali europejskiej czy globalnej. Istnieją regiony, zwłaszcza o charakterze wiejskim, górzystym lub oddalone od większych

ośrodków miejskich, w których infrastruktura telekomunikacyjna jest słabo rozwinięta lub wręcz nieobecna (Kakumba, 2022: 2). Ukształtowanie terenu, niska opłacalność inwestycji dla operatorów czy też zaniedbania infrastrukturalne powodują, że mieszkańcy tych obszarów są narażeni na cyfrowe wykluczenie. Brak stabilnego łącza internetowego, przerwy w dostawie prądu czy brak środków finansowych na zakup odpowiedniego sprzętu sprawiają, że udział w zdalnych zajęciach staje się utrudniony lub wręcz niemożliwy (Qashou, 2022: 146). Ten problem ma nie tylko wymiar technologiczny, ale również społeczny i edukacyjny – pogłębia bowiem nierówności w dostępie do wiedzy, ogranicza szanse edukacyjne oraz utrwała wykluczenie cyfrowe, które staje się współczesną formą wykluczenia społecznego. Dlatego też wszelkie działania zmierzające do popularyzacji e-learningu powinny być równocześnie ukierunkowane na zapewnienie równego dostępu do niezbędnych zasobów technologicznych i infrastrukturalnych.

Podsumowanie

Jednym z kluczowych wyzwań stojących przed ludzkością w XXI wieku jest osiągnięcie harmonii w korzystaniu z zasobów naturalnych, z myślą zarówno o obecnych, jak i przyszłych pokoleniach. Nie możemy działać bez namysłu i pozostawić po sobie jedynie „spalonej ziemi”. Konieczne jest zatem stopniowe przekształcanie społeczeństw o charakterze konsumpcyjnym w społeczności odpowiedzialne, oparte na zasadach zrównoważonej produkcji i konsumpcji (*sustainable production and consumption*), tworzone przez świadomych producentów i konsumentów (*sustainable producers and consumers*) (Pabian, 2015: 184).

Oczywiście truizmem jest stwierdzenie, że realizacja wszystkich 17 celów zrównoważonego rozwoju Agendy 2030 wymaga ogromnych działań na poziomie globalnym, krajowym i lokalnym, a także zaangażowania wszystkich sektorów społecznych i gospodarczych. Konieczne jest zatem uznawanie zrównoważonego rozwoju za priorytet w planowaniu i podejmowaniu decyzji na wszystkich poziomach rządowych i biznesowych. Niezbędne są inwestycje w edukację, zdrowie i infrastrukturę oraz ograniczenie ubóstwa i nierówności społecznych. Aby osiągnąć cele Agendy 2030, konieczne jest podejmowanie działań w różnych obszarach, takich jak ochrona środowiska, zapewnienie równości płci, zmniejszenie nierówności ekonomicznych, rozwój energii odnawialnej, walka z ubóstwem i bezrobociem, ale przede wszystkim zapewnienie powszechnie dostępnej i wysokiej jakości edukacji. Wymaga to współpracy na poziomie globalnym i zacieśnienia relacji między państwami, organizacjami międzynarodowymi, sektorem prywatnym i społeczeństwem obywatelskim. Zrównoważony rozwój jest niezwykle ważny dla przyszłości naszej planety, ale osiągnięcie go wymaga ogromnego wysiłku i zaangażowania. Agendę 2030 przyjęto w celu osiągnięcia zrównoważonego rozwoju na całym świecie do 2030 roku, ale ten ambitny projekt zbudowany jest na wielu paradoksach. Po pierwsze, cele Agendy 2030 są zbyt ogólne i nie koncentrują się na konkretnych problemach, które należy rozwiązać w różnych regionach świata. Brak spójności i konkretnej strategii może prowadzić do nieefektywności i niepowodzenia w osiągnięciu tych celów. Po drugie, realizacja celów Agendy 2030 wymaga ogromnych nakładów finansowych, technologicznych i ludzkich, co jest trudne do osiągnięcia, zwłaszcza w krajach się rozwijających. Alokacja zasobów może być także problematyczna w krajach o niskich dochodach, które muszą radzić sobie z innymi priorytetami, takimi jak walka z ubóstwem i korupcją. Po trzecie, brak konkretnych mechanizmów monitorowania i oceny postępu w osiąganiu celów Agendy 2030 może prowadzić do braku odpowiedzialności i skuteczności. Wszak bez konkretnych narzędzi i danych trudno jest mierzyć postępy i określić, co działa, a co wymaga zmiany (Zaorski-Sikora, 2023: 186–188).

W obecnym stanie rozwoju technologii wybór ścieżki zrównoważonego rozwoju jest niewątpliwie jedyną rozsądną opcją dla współczesnych i przyszłych pokoleń. Przyspieszenie tempa tego rozwoju oraz jego powszechne wdrożenie w społeczeństwie wymagają powstania nowego typu obywateli – świadomych konsumentów i producentów, dla których równie ważne są cele ekologiczne i społeczne, co ekonomiczne. Realizacja tego celu wymaga odpowiednio prowadzonej polityki edukacyjnej, wykorzystującej m.in. metody kształcenia na odległość, takie jak e-learning (Nowak, 2017: 89).

Bibliografia

- Bałachowicz J. (2017), *Idea zrównoważonego rozwoju w edukacji dziecka*, „Prima Educatione”, vol. 1, s. 21–38, <http://dx.doi.org/10.17951/pe.2017.1.21>
- Bednarek J., Lubina E. (2008), *Kształcenie na odległość. Podstawy metodyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bondarouk T., Ruël H. (2010), *Dynamics of e-Learning: Theoretical and Practical Perspectives: Introduction to Special Issue*, „International Journal of Training and Development”, vol. 14(3), s. 149–154.
- Delors J. (1998), *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa.
- Hopwood B., Mellor M., O'Brien G. (2005), *Sustainable development: mapping different approaches*, „Sustainable Development”, vol. 13(1), s. 38–52, <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.1002/sd.244>
- Hyla M. (2007), *Przewodnik po e-learningu*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Jickling B., Wels A.E.J. (2008), *Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development*, „Journal of Curriculum Studies”, vol. 40(1), s. 1–21, <https://doi.org/10.1080/00220270701684667>
- Juszczak S. (2002), *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kakumba R.M. (2022), *Limited access to electricity and digital technologies a barrier to e-learning in Uganda*, „Afrobarometer Dispatch”, no. 515, s. 1–12, https://www.afrobarometer.org/wp-content/uploads/2022/04/ad515-barriers_to_e-learning_in_uganda-afrobarometer_dispatch-10april22.pdf (dostęp: 7.08.2024).
- Lewandowska E. (2016), *Od idei zrównoważonego rozwoju (ZR) do idei edukacji dla zrównoważonego rozwoju (EZR)*, [w:] A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju w perspektywie wyzwań społeczeństwa wiedzy*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, s. 41–72.
- Neczaj-Świdarska R. (2019), *E-learning – nowoczesny sposób ustawicznego kształcenia kadr*, <https://kariera.sgh.waw.pl/artykuly/technologie/e-learning-2212-nowoczesny-sposob-ustawicznego-ksztalcenia-kadr> (dostęp: 7.08.2024).
- Nowak J. (2017), *Edukacja zrównoważonego rozwoju wobec wyzwań społeczeństwa XXI wieku*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, Seria: Organizacja i Zarządzanie”, z. 106, s. 81–91.
- Olszewska K. (2020), *Znaczenie e-learningu we współczesnej edukacji*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie”, nr 37, s. 48–63.
- ONZ (2015), *Rezolucja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne w dniu 25 września 2015 r.*, https://www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf (dostęp: 7.08.2024).
- Pabian A. (2015), *Koncepcja sustainability w działalności ośrodków edukacyjnych*, [w:] A. Polok (red.), *Edukacja dla zrównoważonego i trwałego rozwoju oraz społecznie odpowiedzialnego biznesu*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Warszawa, s. 183–193.
- Qashou A. (2022), *Obstacles to effective use of e-learning in higher education from the viewpoint of faculty members*, „Turkish Online Journal of Distance Education – TOJDE”, vol. 23(1), s. 141–177.
- Skrzypek E. (2015), *Miejsce e-learningu w zarządzaniu wiedzą*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy”, nr 2(44), s. 239–251.

- Tuszyńska L. (2015), *Nauki o środowisku przyrodniczym*, [w:] A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, L. Tuszyńska, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli w perspektywie praktycznej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, s. 9–36.
- Woźniak M., Kozioł M. (2012), *Kryteria i metody oceny efektywności szkoleń e-learningowych*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie”, nr 21(2), s. 181–195.
- Wysłocka E. (2015), *E-learning in the Management of Polish Companies*, „Polish Journal of Management Studies”, vol. 11, s. 188–199.
- Zalewska E. (2015), *Jakość kursów e-learning*, [w:] P. Wdowiński (red.), *Nauczyciel akademicki wobec nowych wyzwań edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 105–113.
- Zaorski-Sikora Ł. (2023), *Aporie zrównoważonego rozwoju*, „Nowa Polityka Wschodnia”, nr 1 (36), s. 175–188.
- Zhang D., Zhao L., Zhou L., Nunamaker J.F. (2004), *Can e-Learning Replace Classroom Learning?*, „Communications of the ACM”, vol. 47(5), s. 75–79.

Patrycja Goszka  <https://orcid.org/0009-0000-5229-2234>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Anglojęzyczna Szkoła Podstawowa Oxford Primary School, Bielsko-Biała

e-mail: patrycjagoszka2000@gmail.com

Patryk Michałek  <https://orcid.org/0009-0008-5295-4718>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

III Prywatne Liceum Ogólnokształcące. Szkoła Otwartego Myślenia, Sosnowiec

e-mail: pmichalek@op.pl

Wykorzystanie metody WebQuest w edukacji wczesnoszkolnej

Using the WebQuest method in early school education

Streszczenie

Artykuł omawia zastosowanie metody WebQuest w edukacji wczesnoszkolnej jako innowacyjnego narzędzia wspierającego rozwój kluczowych umiejętności uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji cyfrowych oraz postaw poznawczych i społecznych. Na podstawie projektu edukacyjnego „Śladami Powstania Warszawskiego”, skierowanego do uczniów klasy III szkoły podstawowej, ukazano potencjał tej metody w aktywizowaniu młodszych dzieci oraz w integrowaniu treści dydaktycznych z pracą projektową w środowisku cyfrowym. Analiza wyników badania ewaluacyjnego, opartego na opiniach uczniów, wykazała wysoki poziom zaangażowania, pozytywny odbiór narracyjnej formy pracy oraz deklarowaną chęć uczestnictwa w podobnych projektach w przyszłości. W podsumowaniu autorzy zwracają uwagę na dydaktyczny potencjał WebQuestu oraz potrzebę wspierania nauczycieli w jego projektowaniu i wdrażaniu.

Słowa kluczowe: kompetencje cyfrowe, WebQuest, edukacja wczesnoszkolna

Abstract

This article discusses the implementation of the WebQuest method in early primary education as an innovative instructional tool that supports the development of key student skills, with particular emphasis on digital competences as well as cognitive and social attitudes. Based on the educational project “Following the Trail of the Warsaw Uprising”, designed for third-grade primary school students, the authors demonstrate the method’s potential to engage young learners and to integrate curriculum content with project-based learning in a digital environment. The analysis of the evaluation results, based on students’ opinions, indicated a high level of engagement, a positive reception of the narrative-based learning format, and a strong willingness to participate in similar projects in the future. In conclusion, the authors highlight the educational value of the WebQuest approach and emphasize the need to support teachers in designing and implementing this method effectively.

Keywords: digital competences, WebQuest, early childhood education

Wprowadzenie

Jednym z największych wyzwań współczesnej szkoły jest wyposażenie wychowanków w umiejętności pomocne w funkcjonowaniu w dynamicznie zmieniającym się świecie, w którym rzeczywistość fizyczna przenika się z przestrzenią wirtualną. W XXI wieku sukces uzależniony jest od umiejętności miękkich związanych z kreatywnością, komunikatywnością, odpornością na stres czy postawą otwartości wobec innowacji (Gawrecki, 2016). Analizy wyników badań zawarte w brytyjskim raporcie *Information behaviour of the researcher of future* wskazują, iż współcześni uczniowie charakteryzują się wysoką biegłością w obsłudze różnorodnych narzędzi technologii komunikacyjno-informacyjnej. Jednocześnie zwrócono uwagę na znaczące trudności w zakresie umiejętności krytycznej analizy treści publikowanych na platformach internetowych. Podkreślono, że wielu uczniów rezygnuje z oceny rzetelności źródeł, a jeśli ją podejmują, często ograniczają się do niepełnej i powierzchownej analizy (Skibińska, 2015).

Z tego względu niezwykle istotne jest kształtowanie kompetencji cyfrowych u wychowanków od najmłodszych lat. Warto podkreślić, że według autorów publikacji *New vision for educational: fostering social and emotional learning through technology*, opracowanej na potrzeby Światowego Forum Ekonomicznego, umiejętności cyfrowe zostały zaklasyfikowane jako umiejętności podstawowe. Tym samym ich znaczenie zostało zrównane z umiejętnościami tak fundamentalnymi jak czytanie i pisanie (Gałęcka, Kisilowska, Jasiewicz, 2017). Na kompetencje cyfrowe składają się zarówno kompetencje informacyjne, jak i informatyczne, które nie opierają się jedynie na posługiwaniu się technologią informacyjno-komunikacyjną. W skład tych kompetencji wchodzi takie umiejętności, jak (Forma, Winiarczyk, 2024):

- 1) krytyczne myślenie,
- 2) rozwiązywanie problemów,
- 3) korzystanie ze znalezionych informacji i danych,
- 4) filtrowanie i ocena treści,
- 5) współpraca i komunikacja,
- 6) wykorzystywanie technologii w tworzeniu innowacji.

Jednym ze sposobów kształtowania wspomnianych wyżej umiejętności jest metoda WebQuest.

Metoda WebQuest

Metoda WebQuest jest odmianą popularnej wśród nauczycieli metody projektu. Została ona zaproponowana przez Berniego Dodge'a i Toma Marcha pod koniec XX wieku. Opiera się ona na działaniu uczniów opartym na badaniu i dociekaniu, w którym wykorzystuje się przede wszystkim informacje i narzędzia internetowe (Gauda, 2009; Michalski, 2016). Dla autorów metody kluczowe w całym procesie nauczania jest poszukiwanie informacji, selekcja, ocena przydatności, przetwarzanie treści w twórczy sposób oraz tworzenie nowej wiedzy (Niksa, 2014). Metoda ta rozwija takie umiejętności, jak:

- 1) rozwiązywanie problemów,
- 2) myślenie krytyczne i dywergencyjne,
- 3) stawianie hipotez,
- 4) argumentowanie,
- 5) przeprowadzanie dedukcji,
- 6) współpraca,
- 7) odpowiedzialność.

Ponadto umożliwia indywidualizację tempa pracy do potrzeb danego wychowanka (Skibińska, 2008; Pietrasik-Kulińska, Szuba, Stańdo, 2017).

Wyróżnia się dwa typy WebQuestów: krótkoterminowe, trwające zazwyczaj do trzech jednostek lekcyjnych, oraz długoterminowe, realizowane w okresie od kilku dni do maksymalnie miesiąca. Krótkoterminowe WebQuesty koncentrują się na zdobywaniu i porządkowaniu wiedzy oraz nadawaniu znaczenia nowymi informacjom, natomiast długoterminowe pozwalają na jej pogłębienie, analizowanie i praktyczne wykorzystanie poprzez tworzenie własnych opracowań, prezentacji lub materiałów cyfrowych (Guzowska, 2007). Każdy WebQuest, niezależnie od czasu jego trwania, powinien zawierać określone elementy, aby zminimalizować ryzyko bezrefleksyjnego i bezcelowego przeglądania platform internetowych. Autorzy wyróżniają następującą strukturę WebQuestu (Borawska-Kalbarczyk, 2011; Pietrasik-Kulińska, Szuba, Stańdo, 2017; Dudel, Sietejko, 2021; Furgoń, b.r.):

- 1) temat, który powinien zaciekać i zachęcić uczniów do realizacji zawartych w WebQuestcie zadań problemowych;
- 2) wprowadzenie, mające na celu zarysowanie problemu głównego oraz przedstawienie istotnych informacji kontekstowych; powinny się w nim znaleźć elementy, które zaciekać uczniów i zbudują atmosferę przygody;
- 3) zadanie, czyli krótki i zwarty opis problemu i formy jego rozwiązania (np. prezentacja multimedialna, dokument tekstowy, film, rysunek); B. Dodge wyróżnił następujące rodzaje zadań wspomagających myślenie, które można wykorzystać w WebQuestcie:
 - zgłębianie tajemnicy,
 - tworzenie produktu,
 - referowanie,
 - dziennikarstwo,
 - budowanie konsensusu na bazie dyskusji lub debaty,
 - przekonywanie osób o innych poglądach,
 - planowanie/projektowanie (np. przedmiotów),
 - analiza,
 - kompilacja polegająca na wyborze i dokonaniu zestawienia według konkretnego kryterium,
 - ocena poprzez klasyfikację, głosowanie lub uszeregowanie,

- poznawanie samego siebie, czyli zadania, które pogłębiają samoświadomość uczniów,
 - praca badawcza skupiająca się na formułowaniu i weryfikowaniu hipotez w trakcie zbierania informacji;
- 4) proces, który określa sposób wykonania zadania; znajdują się w nim poszczególne kroki, które uczeń powinien wykonać, aby móc zrealizować zadanie; w przypadku zadań grupowych w tej części wskazuje się rolę każdej osoby w grupie oraz jej liczebność;
 - 5) źródła, czyli wykaz zasobów, z których mogą korzystać uczniowie w trakcie realizacji poszczególnych zadań; mogą to być zarówno źródła internetowe, jak i podręcznik czy książka znajdująca się w bibliotece szkolnej;
 - 6) ewaluacja, w której znajdują się informacje dotyczące kryteriów oceny poszczególnych zadań;
 - 7) konkluzja, czyli podsumowanie zrealizowanych zadań i zdobytych informacji; jest to forma zakończenia projektu.

WebQuest to metoda, która skutecznie wspiera rozwój umiejętności kluczowych we współczesnej edukacji. Dzięki pracy w grupach i wykorzystaniu technologii cyfrowych uczniowie uczą się samodzielności i odpowiedzialności za proces uczenia się. Te właściwości sprawiają, że WebQuest może być szczególnie wartościowy w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, gdzie kształtowanie umiejętności poznawczych i kompetencji społecznych stanowi istotny element procesu dydaktycznego.

Wyzwania związane z wykorzystaniem metody WebQuest w edukacji wczesnoszkolnej

Metoda WebQuest w edukacji wczesnoszkolnej może być wykorzystywana do realizacji różnorodnych treści dydaktycznych, zarówno podczas lekcji, jak i dodatkowych aktywności wykonywanych w domu. Umożliwia elastyczne formy organizacji – indywidualną, grupową lub zbiorową, co sprzyja aktywizacji uczniów i wzbogacaniu ich doświadczeń edukacyjnych. Zadania można różnicować, a zgromadzone wcześniej informacje integrować w projektach zespołowych, takich jak wspólna prezentacja multimedialna (Tkacz-Rutkowska, 2007). Niezależnie od wielu korzyści wykorzystywania wspomnianej metody jej stosowanie wiąże się z możliwymi wyzwaniami.

Głównymi trudnościami we wdrażaniu metody WebQuest jest właściwe sformułowanie problemu oraz zainteresowanie wychowanków zaproponowanym tematem (Guzowska, 2007). Metoda ta wymaga od nauczyciela precyzyjnego planowania oraz umiejętnego zarządzania pracą zespołową, by utrzymać równowagę między swobodą działania a skupieniem. Trzeba także uwzględniać trudności uczniów z organizacją czasu pracy i być świadomym etapu, na którym znajduje się każda grupa. WebQuest sprzyja uczeniu się od siebie nawzajem i realizacji idei poznawczego partnerstwa, choć często mogą pojawiać się pytania lub konflikty, które wymagają pedagogicznej interwencji (Dudel, Sietejko, 2021). Autorzy metody podkreślają także, że uczniowie, realizując zadania na podstawie wskazanych źródeł internetowych, mogą łatwo ulec dekoncentracji i zrezygnować z dalszej pracy, jeśli natrafią na bardziej atrakcyjne treści w sieci. Dodatkowo brak zainteresowania tematyką lub nadmierny poziom trudności zadań może skutkować spadkiem motywacji i zaangażowania (Halat, 2013). Choć początkowo metoda może sprawiać wrażenie trudnej do wdrożenia, literatura przedmiotu wskazuje, że stopień jej złożoności jest porównywalny z implementacją innych strategii aktywizujących w procesie dydaktycznym (Hojnacki, 2011–2012).

Lechosław Hojnacki (2014) wskazał także takie istotne błędy w trakcie tworzenia WebQuestu przez nauczycieli, jak:

- 1) formułowanie zbyt prostego tematu, który nie ma charakteru problemowego,
- 2) wyznaczanie celów mało atrakcyjnych i niemierzalnych,
- 3) proponowanie zadań nieangażujących i odtwórczych,
- 4) brak precyzyjnych kryteriów oceny,
- 5) niskie umiejętności techniczne,
- 6) niewielka świadomość i wiedza z zakresu prawa autorskiego.

Wyzwania wiążą się również z wiekiem uczestników i ich kompetencjami językowymi oraz cyfrowymi. Konieczne jest, aby przystępując do projektu, uczniowie opanowali umiejętności m.in. czytania, pisania, korzystania z narzędzi internetowych.

Pomimo wspomnianych trudności oraz wyzwań organizacyjnych i metodycznych WebQuest w edukacji wczesnoszkolnej stanowi skuteczne narzędzie wspierające rozwój samodzielności, współpracy oraz kompetencji cyfrowych uczniów. Kluczem do sukcesu jest odpowiednie przygotowanie zadań i elastyczne podejście nauczyciela.

Projekt „Śladami Powstania Warszawskiego” jako przykład zastosowania metody WebQuest w edukacji wczesnoszkolnej

WebQuest „Śladami Powstania Warszawskiego” powstał z myślą o uczniach klasy III szkoły podstawowej, których wiek i percepcja wymagają aktywnych, narracyjnych form uczenia się. Autorzy zaprojektowali internetową ścieżkę zadań, w której całość niezbędnych materiałów jest udostępniona on-line, a nauczyciela odgrywa role tutora i moderatora. Celem nadrzędnym było rozwijanie umiejętności samodzielnego wyszukiwania informacji, krytycznego myślenia oraz empatii historycznej poprzez wcielenie się w bohaterów Powstania Warszawskiego.

Projekt edukacyjny składał się z pięciu powiązanych tematycznie zadań, zróżnicowanych pod względem formy, zakresu kompetencji oraz rodzaju aktywności ucznia. Każde zadanie angażowało inne umiejętności i było osadzone w logicznym ciągu narracyjnym, w którym uczniowie wcielali się w role związane z funkcjonowaniem w Powstaniu Warszawskim. Poszczególne etapy aktywności przedstawiały się następująco:

1. „Szpital polowy” – uczniowie zostali poproszeni o zebranie podstawowych materiałów, które mogłyby posłużyć do udzielenia pierwszej pomocy w warunkach konspiracyjnych. Zadanie rozwijało nie tylko wiedzę przyrodniczą i zdrowotną, ale także kompetencje związane z kreatywnym myśleniem i analizą zastosowań przedmiotów codziennego użytku.
2. „Harcerska Poczta Polowa” – celem zadania było rozszyfrowanie wiadomości oraz opracowanie autorskiego szyfru. Aktywność ta angażowała umiejętności logiczno-matematyczne, rozwijała koncentrację, precyzję oraz rozumienie schematów i kodowania, a także wprowadzała uczniów w tematykę komunikacji w warunkach wojennych.
3. „Biuletyn Informacyjny” – uczniowie tworzyli krótki komunikat prasowy zachęcający do kontynuacji walki. W tym zadaniu rozwijano kompetencje językowe, umiejętność selekcji informacji oraz zdolność tworzenia wypowiedzi pisemnych o charakterze perswazyjnym. Dzieci ćwiczyły przy tym wyrażanie emocji i intencji w formie zwięzłej i zrozumiałej dla odbiorcy.

4. „Drzewo pamięci” – zadanie polegało na wyszukaniu i przedstawieniu wybranej postaci – ofiary Powstania Warszawskiego. Uczniowie tworzyli symboliczne drzewo pamięci, uhonorowując konkretną osobę. W tym etapie rozwijano umiejętność pracy z informacją, kształtowano postawę szacunku wobec przeszłości oraz wzmacniano pamięć kulturową.
5. „Wywiad ze świadkiem historii” – ostatnie zadanie wymagało od uczniów przygotowania zestawu co najmniej sześciu pytań, które zadaliby żyjącemu uczestnikowi powstania. Zadanie rozwijało umiejętność formułowania pytań otwartych, empatię poznawczą oraz kompetencje społeczne związane z prowadzeniem rozmowy.

Każde zadanie opatrzone było szczegółową instrukcją, kryteriami oceny oraz proponowanymi źródłami (linki, ilustracje, teksty, filmy). Uczniowie otrzymali również jasne wytyczne organizacyjne. Wszystkie prace miały zostać przesłane drogą mailową do wyznaczonego dnia. Taka forma pracy promowała samodzielność, planowanie własnej aktywności oraz odpowiedzialność za ukończenie procesu edukacyjnego.

Scenariusz WebQuestu został zaprojektowany w sposób spójny i metodycznie przemyślany. Poszczególne zadania nie tylko poszerzały wiedzę uczniów na temat Powstania Warszawskiego, ale również kształtowały szereg kluczowych kompetencji: od krytycznego myślenia, przez rozumienie przekazów medialnych, po rozwój empatii i świadomości historycznej. Struktura oparta na wieloetapowym procesie, o atrakcyjnej formule narracyjnej i cyfrowej, umożliwiła uczniom zanurzenie się w kontekście historycznym i emocjonalnym, co znacząco zwiększyło skuteczność przekazu edukacyjnego.

Analiza wyników badania ewaluacyjnego uczniów klasy III

Wyniki badania przeprowadzonego po realizacji WebQuestu „Śladami Powstania Warszawskiego” w klasie III szkoły podstawowej wskazują na duży potencjał tej formy pracy dydaktycznej w rozwijaniu zarówno wiedzy historycznej, jak i kompetencji kluczowych uczniów w wieku wczesnoszkolnym. Celem badania było poznanie opinii uczniów na temat WebQuestu jako metody pracy dydaktycznej oraz ocena jej wpływu na zaangażowanie, motywację i rozwój wybranych kompetencji. W badaniu poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jak uczniowie edukacji wczesnoszkolnej postrzegają atrakcyjność i przystępność WebQuestu jako metody pracy dydaktycznej?
2. W jakim zakresie realizacja WebQuestu przyczyniła się do rozwoju wybranych kompetencji kluczowych uczniów, takich jak: praca z informacją, myślenie krytyczne, rozwiązywanie problemów, empatia i refleksyjność?
3. Jakie emocje towarzyszyły uczniom podczas pracy nad zadaniami i jak wpływały one na odbiór treści historycznych?
4. Czy uczniowie wyrażają gotowość do ponownego uczestnictwa w zajęciach realizowanych w formie WebQuestu?

W badaniu wzięło udział 12 uczniów (6 dziewcząt i 6 chłopców), którzy po ukończeniu wszystkich zadań wypełnili anonimową ankietę zawierającą zarówno pytania zamknięte (w tym skalę Likerta), jak i pytania otwarte, umożliwiające swobodną wypowiedź na temat ich doświadczeń edukacyjnych. Badanie zostało przeprowadzone w Zespole Szkół Atena w Sosnowcu.

Siedmioro respondentów uznało WebQuest za atrakcyjną i angażującą formę nauki. Uczniowie chętnie odwoływali się w swoich wypowiedziach do emocjonalnego zaangażowania, jakie towarzyszyło im podczas pracy z kolejnymi zadaniami. Fabuła oparta na narracji kurierki AK oraz zadania osadzone w realiach 1944 roku okazały się nie tylko interesujące, ale także inspirujące. Dzieci deklarowały, że „czuły się, jakby naprawdę przeniosły się w czasie”, a niektóre z nich wyrażały dumę z tego, że „pomagały” bohaterom powstania.

WebQuest okazał się również odpowiednio zrównoważony pod względem trudności. Siedmioro uczniów określiło poziom zadań jako „w sam raz”, natomiast pięcioro oceniło je jako „trudne”, co może być interpretowane pozytywnie – jako dowód na to, że zadania stawiały wyzwania poznawcze, ale nie przekraczały możliwości percepcyjnych uczestników. Dzieci wielokrotnie podkreślały w komentarzach, że musiały się „nagłówekować”, „kombinować” czy „szukać odpowiedzi w różnych miejscach”, co wskazuje na aktywację procesów logicznego i krytycznego myślenia.

Równie interesująco prezentują się dane dotyczące preferencji wobec formy zdalnej – dziewięcioro uczniów oceniło pozytywnie pracę w środowisku on-line. Podkreślano zalety, takie jak możliwość pracy we własnym tempie, dostęp do różnorodnych źródeł, swoboda działania i autonomia. Jednocześnie troje uczniów wyraziło preferencje ku formom pracy grupowej lub z bezpośrednim wsparciem nauczyciela, co sugeruje konieczność równoważenia samodzielności z możliwością konsultacji i współpracy rówieśniczej.

Wysoka ocena projektu znajduje również potwierdzenie w odpowiedzi na pytanie o chęć ponownego udziału w podobnej formie zajęć. Dziewięcioro uczniów zadeklarowało gotowość do udziału w kolejnych WebQuestach, co wskazuje na wysoki poziom motywacji wewnętrznej oraz pozytywny odbiór tej metody przez dzieci.

Z perspektywy edukacyjnej szczególnie wartościowe były również dane jakościowe uzyskane z otwartych odpowiedzi uczniów. Dzieci wskazywały, że dzięki WebQuestowi nie tylko poznały fakty historyczne, ale nauczyły się również „szukać informacji”, „czytać ze zrozumieniem”, „pisać jak prawdziwy dziennikarz” oraz „myśleć o uczuciach innych ludzi”. Takie zadania jak tworzenie „Drzewa pamięci” czy „Wywiad ze świadkiem historii” silnie aktywizowały emocjonalnie. Uczniowie często podkreślali, że myśleli o „ludziach, którzy zginęli”, o ich rodzinach i o tym, „jak ciężko było w czasie wojny”.

Wyniki badania wskazują jednoznacznie, że WebQuest „Śladami Powstania Warszawskiego” nie tylko spełnił funkcję poznawczą, ale również przyczynił się do rozwoju szeregu kompetencji kluczowych: umiejętności pracy z informacją, myślenia krytycznego, rozwiązywania problemów, empatii i refleksyjności. Wysoki poziom zaangażowania oraz gotowość do dalszej pracy w tej formule potwierdzają, że metoda WebQuest, jeśli jest odpowiednio dostosowana do możliwości rozwojowych dzieci, może stanowić skuteczne i nowoczesne narzędzie dydaktyczne, także w edukacji wczesnoszkolnej.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania potwierdziły, że metoda WebQuest, właściwie zaprojektowana i dostosowana do możliwości uczniów w młodszym wieku szkolnym, stanowi efektywne i wartościowe narzędzie dydaktyczne wspierające rozwój zarówno kompetencji cyfrowych, jak i społeczno-emocjonalnych.

Realizacja projektu „Śladami Powstania Warszawskiego” pokazała, że uczniowie klasy III szkoły podstawowej są w stanie samodzielnie wyszukiwać informacje, selekcjonować je, analizować oraz przetwarzać w sposób twórczy i celowy. Zastosowanie metody WebQuest pozwoliło nie tylko na pogłębienie wiedzy historycznej, ale i na rozwijanie takich umiejętności, jak krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, komunikacja, współpraca oraz empatia. Projekt został przez uczniów odebrany jako atrakcyjny i angażujący, o czym świadczą zarówno dane liczbowe, jak i pozytywne reakcje uczniów na formę narracyjną i cyfrową. Wysoki poziom zaangażowania oraz deklarowana gotowość do dalszej pracy tą metodą dowodzą, że WebQuest sprzyja motywacji wewnętrznej, poczuciu sprawczości i aktywności poznawczej dzieci.

Warto jednak zauważyć, że realizacja tej formy pracy wiąże się również z pewnymi wyzwaniami. Dotyczą one między innymi potrzeby zapewnienia odpowiedniego poziomu trudności zadań, jasnego formułowania kryteriów oceny, a także stałego monitorowania postępów uczniów, szczególnie tych, którzy mogą mieć trudności z organizacją pracy własnej lub koncentracją w środowisku cyfrowym. Mimo tych ograniczeń uzyskane wyniki jednoznacznie wskazują, że metoda WebQuest może stanowić skuteczną odpowiedź na wyzwania edukacji XXI wieku, integrując nauczanie przedmiotowe z rozwijaniem kompetencji kluczowych – w sposób spójny, angażujący i zorientowany na ucznia. Dotychczasowe badania dotyczące zastosowania tej metody w edukacji wczesnoszkolnej są nieliczne, co wskazuje na potrzebę przeprowadzenia dalszych analiz na większej próbie badawczej, aby uzyskać bardziej reprezentatywne i wiarygodne wyniki.

W świetle przeprowadzonych analiz zasadny wydaje się postulat szerszego wdrażania WebQuestów do edukacji wczesnoszkolnej, zarówno w ramach podstawowych zajęć dydaktycznych, jak i aktywności projektowych. Należy również podkreślić konieczność systemowego wspierania nauczycieli w zakresie projektowania tego typu scenariuszy oraz rozwijania ich kompetencji cyfrowych, by mogli odgrywać rolę moderatorów procesu uczenia się, a nie jedynie dostarczycieli wiedzy. WebQuest – jako metoda łącząca technologię, działanie i refleksję – ma potencjał, by stać się trwałym elementem dydaktyki zorientowanej na przyszłość.

Bibliografia

- Borawska-Kalbarczyk K. (2011), *Kształcenie informacyjne uczniów jako szansa ich funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy*, [w:] A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, Trans Humana Wydawnictwo Akademickie, Białystok, s. 192–200.
- Dudel B., Sietejko I. (2021), *Metoda WebQuest w procesie rozwijania kompetencji kluczowych uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej*, Białostocka szkoła ćwiczeń, Białystok.
- Forma P., Winiarczyk A. (2024), *Kompetencje cyfrowe – jako metakompetencja XXI wieku*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 4, s. 39–51.
- Furgoł S. (b.r.), *Wzorcowe materiały dydaktyczne w zakresie: Kompetencje Kluczowe. Część I. Poziom – szkoła podstawowa*, https://www.wcdn.wroc.pl/dsc/wzorcowe_materia%C5%82y%20I_etap/DSC_kompetencje%20kluczowe.pdf (dostęp: 31.05.2025).
- Gałecka A., Kisilowska M., Jasiewicz J. (2017), *Kompetencje informacyjne uczniów klas I–III w świetle podstawy programowej dla edukacji informacyjnej i informatycznej – eksploracyjne badania jakościowe*, „Przegląd Biblioteczny”, R. 85, z. 1, s. 58–74.
- Gauda K. (2009), *Możliwości wykorzystania technologii informacyjnej w projektowaniu dydaktycznym*, [w:] M. Śniadkowski (red.), *Spółeczno-pedagogiczna użyteczność technologii informacyjnych*, t. II, Wydawnictwo-Drukarnia LIBER Duo, Lublin, s. 34–66.

- Gawrecki L. (2016), *Jak kształcić nauczyciela kreatywnej szkoły? Konteksty diagnostyczne i rekomendacje*, [w:] J. Skibska, J. Wojciechowska (red.), *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*, Wydawnictwo Libron, Kraków, s. 37–48.
- Guzowska N. (2007), *WebQuest i jego zastosowanie w nauczaniu*, „Meritum”, nr 4(7), s. 80–84.
- Halat E. (2013), *Experience of Elementary School Students with the Use of WebQuest*, „Mevlana International Journal of Education”, vol. 3(2), s. 68–76.
- Hojnacki L. (2011–2012), *WebQuest dla wszystkich*, „Uczyć lepiej”, nr 1, s. 12–15.
- Hojnacki L. (2014), *Metoda Webquest a doskonalenie (się) nauczycieli*, <https://www.edunews.pl/narzedzia-i-projekty/narzedzia-edukacyjne/2833-metoda-webquest-a-doskonalenie-sie-nauczycieli> (dostęp: 3.06.2025).
- Michalski J. (2016), *Internet i zaproszenie do księgarni. Konteksty edukacyjne*, „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna”, nr 1, s. 373–386.
- Niksa T. (2014), *WebQuest – dobra praktyka w e-learningu*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej”, nr 37, s. 45–48.
- Pietrasik-Kulińska K., Szuba D., Stańdo J. (2017), *Kształtowanie umiejętności wyszukiwania, selekcji i porządkowania informacji oraz krytycznej oceny ich przydatności*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Skibińska M. (2008), *Kształtowanie umiejętności informacyjnych metodą WebQuest*, [w:] T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Media w procesie informacyjno-komunikacyjnym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 42–53.
- Skibińska M. (2015), *Czy pokolenia cyfrowe potrzebują edukacji informacyjnej?*, [w:] D. Siemieniecka (red.), *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 49–68.
- Tkacz-Rutkowska M. (2007), *WebQuest w kształceniu zintegrowanym*, „Meritum”, nr 4(7), s. 84–86.

Katarzyna Kowalik  <https://orcid.org/0009-0000-7294-587X>

Niezależny ekspert

e-mail: kowalik.k.e@gmail.com

Innowacje technologiczne a niezmiennność problemów edukacyjnych

Technological Innovations and the Unchanging Problems of Education

Streszczenie

Artykuł podejmuje problem funkcjonowania popularnych mitów edukacyjnych, które wciąż powielane są w dyskusjach o nauczaniu i nowych technologiach. Punktem wyjścia jest pytanie, czy innowacje technologiczne faktycznie rozwiązują problemy edukacji, czy raczej nadają im nową formę. Na podstawie przykładów – od nierównego dostępu do internetu, przez ograniczenia w jakości wiedzy, rolę uproszczeń w e-learningu, aż po wyzwania związane ze sztuczną inteligencją – autor pokazuje, że edukacja nie może opierać się na uproszczeniach. Zamiast tego powinna wykorzystywać wyniki badań, krytyczne myślenie i świadome strategie uczenia się. Artykuł wskazuje, że technologie mogą wspierać proces edukacyjny, ale nie zastąpią samodzielności uczniów ani refleksyjnego podejścia do wiedzy.

Słowa kluczowe: edukacja, mity edukacyjne, technologia, e-learning, sztuczna inteligencja

Abstract

The article explores the persistence of educational myths that continue to shape discussions about teaching and the role of new technologies. It raises the question of whether technological innovations truly solve educational problems or merely give them a new

form. Drawing on examples ranging from unequal Internet access and limited availability of high-quality knowledge, to the overuse of interactivity in e-learning and the challenges of artificial intelligence, the author argues that education should not rely on oversimplifications. Instead, it must be grounded in research evidence, critical thinking, and conscious learning strategies. The article demonstrates that while technology can support education, it cannot replace students' independence or a reflective approach to knowledge.

Keywords: education, educational myths, technology, e-learning, artificial intelligence

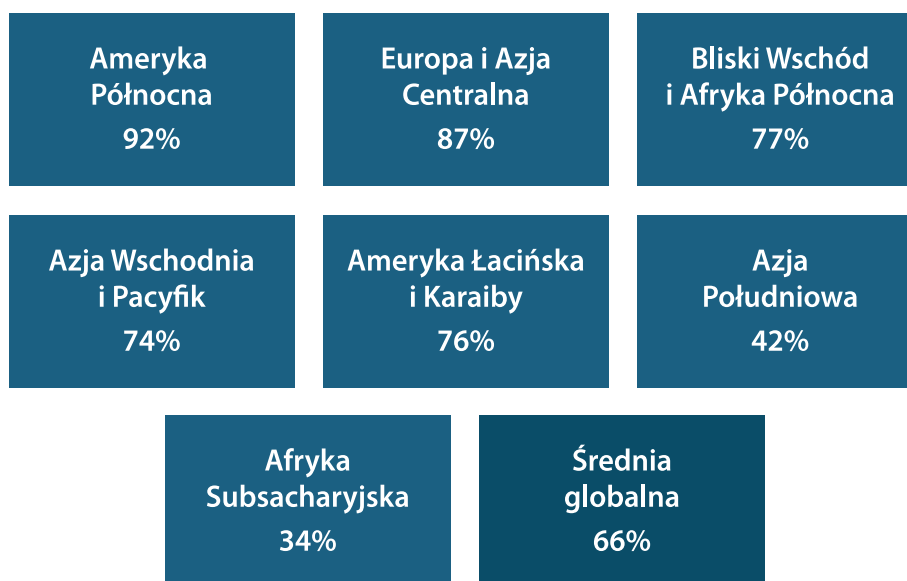
Wprowadzenie

Edukacja powinna być oparta na faktach i wynikach badań. Niestety, w praktyce często zdarza się, że my sami jako edukatorzy bazujemy na informacjach przestarzałych, wyrwanych z kontekstu lub stosowanych w sytuacjach, w których nie mają już zastosowania. O ile świadome wykorzystanie takich uproszczeń może być uzasadnionym zabiegiem dydaktycznym, to nieświadomione ich powielanie prowadzi do wielu nieporozumień.

W niniejszym artykule przedstawiam kilka, moim zdaniem, najbardziej rozpowszechnionych mitów edukacyjnych, z którymi możemy się dziś spotkać. Staram się je obalić, pokazując zarówno ich ograniczenia, jak i ryzyka związane z ich bezrefleksyjnym powtarzaniem. Warto podkreślić, że rozumiane tutaj „mity” nie zawsze oznaczają twierdzenia całkowicie fałszywe. Często są to przekonania przestarzałe, funkcjonujące tylko w określonym kontekście lub obwarowane dodatkowymi warunkami, o których łatwo zapominamy.

Mit edukacyjny nr 1: Internet wyrównał szanse edukacyjne

Często powtarza się przekonanie, że internet zapewnia równy dostęp do wiedzy i edukacji, ponieważ oferuje niemal nieograniczone zasoby materiałów oraz kursów on-line. Jednak w rzeczywistości nierówności w dostępie do sieci pozostają znaczącą barierą. Za przykład może posłużyć Afryka, gdzie, w zależności od obszaru, z internetu korzysta od 34% do 74% mieszkańców (Lu, Venditti, 2024). To sprawia, że obietnica powszechnej równości edukacyjnej staje się iluzoryczna. W efekcie rozwój technologii, zamiast wyrównywać szanse, często prowadzi do jeszcze głębszego podziału – między tymi, którzy mają możliwość korzystania z narzędzi cyfrowych, a tymi, którzy są z nich wykluczeni.



Ilustracja 1. Poziom korzystania z internetu w poszczególnych regionach świata

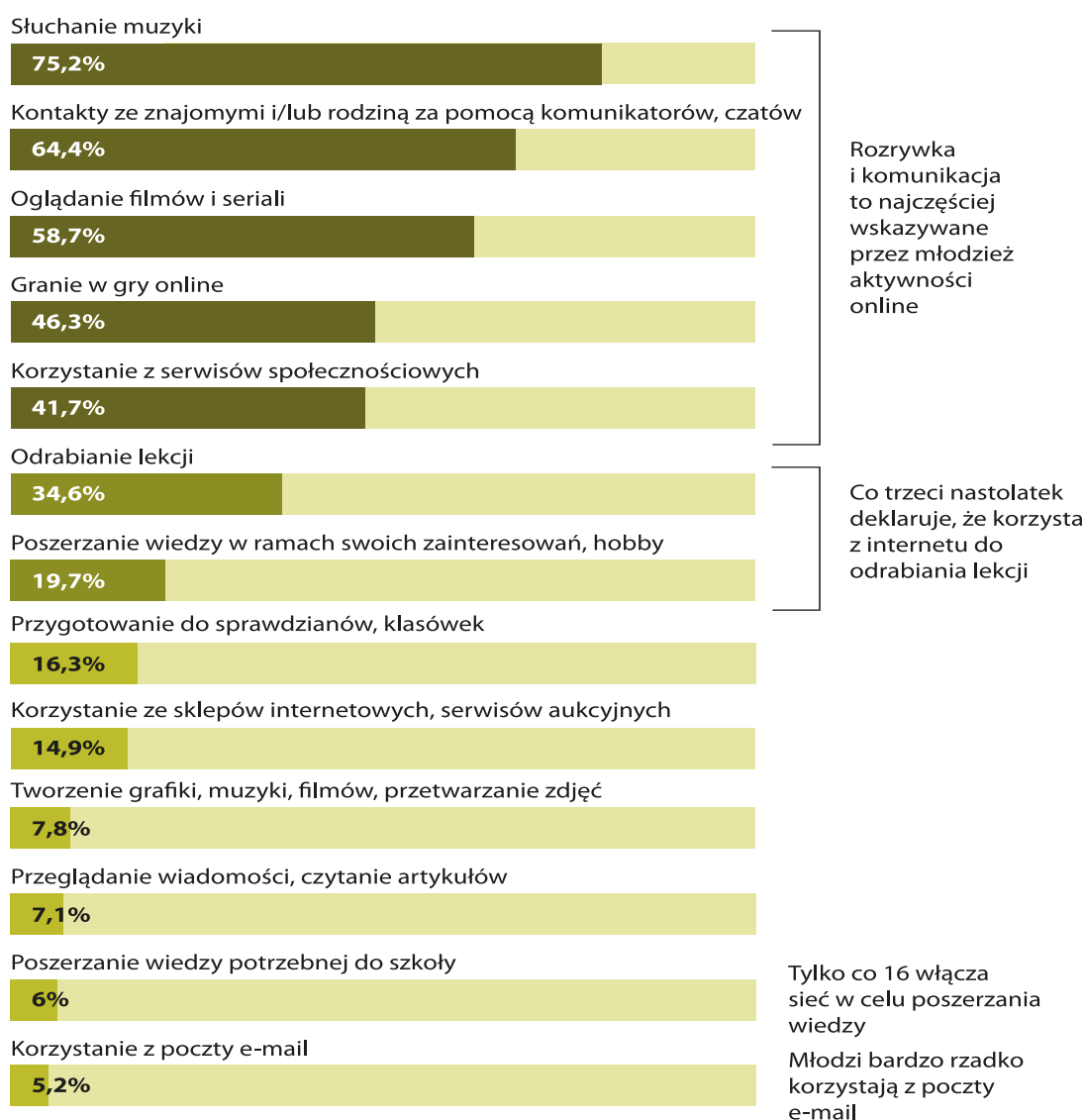
Źródło: opracowanie własne na podstawie Lu, Venditti, 2024.

Sytuacja w Afryce to tylko najbardziej wyrazisty przykład, jednak problem braku dostępu do internetu dotyczy także wielu innych regionów świata. Według międzynarodowego badania UNICEF z 2020 roku jedynie 16% dzieci i młodzieży z 20% najuboższych gospodarstw domowych w swoich krajach miało dostęp do sieci. Dane te pokazują, że globalnie bariery w dostępie do internetu są wciąż ogromne i stanowią istotne ograniczenie w wyrównywaniu szans edukacyjnych.

Afryka stanowi dość odległy przykład, warto więc przyjrzeć się sytuacji w Polsce. Dzięki programowi Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej (OSE) do 2020 roku wszystkie szkoły miały zostać podłączone do internetu. Równolegle rozpoczęto działania ukierunkowane na kształtowanie kompetencji cyfrowych uczniów i nauczycieli, co miało na celu nie tylko zapewnienie technicznej infrastruktury, ale również rozwój umiejętności korzystania z nowych technologii w procesie edukacji. Program nadal jest w trakcie realizacji (Ministerstwo Cyfryzacji, 2018).

Nawet gdyby program zakończył się pełnym powodzeniem, nie rozwiązałoby to wszystkich problemów. Badanie *Nastolatki 3.0* (Lange, 2023) pokazuje, że zaledwie 28% nastolatków korzysta z internetu w szkole. Zdecydowana większość, bo niemal 90%, używa go przede wszystkim w domu, a dodatkowe 48% korzysta z niego w czasie podróży. Dane te wyraźnie wskazują, że dostęp do technologii w instytucjach edukacyjnych nie przekłada się automatycznie na jej realne wykorzystanie w procesie uczenia się.

Jednak sam dostęp do internetu to jedno, a sposób korzystania z niego to zupełnie inna kwestia. Dane z badania NASK pokazują, że co trzeci nastolatek wykorzystuje sieć do odrabiania lekcji, co piąty do rozwijania swoich zainteresowań czy przygotowywania się do sprawdzianów, a jedynie co szesnasty sięga po internet w celu poszerzania wiedzy potrzebnej w szkole. Wyniki te wskazują, że młodzież korzysta z zasobów sieci głównie w dwóch obszarach: do rozszerzania swoich prywatnych zainteresowań oraz do wykonywania obowiązków szkolnych. Natomiast wykorzystanie internetu jako narzędzia wspierającego realne wyrównywanie szans edukacyjnych i pogłębianie wiedzy szkolnej pozostaje zjawiskiem marginalnym.

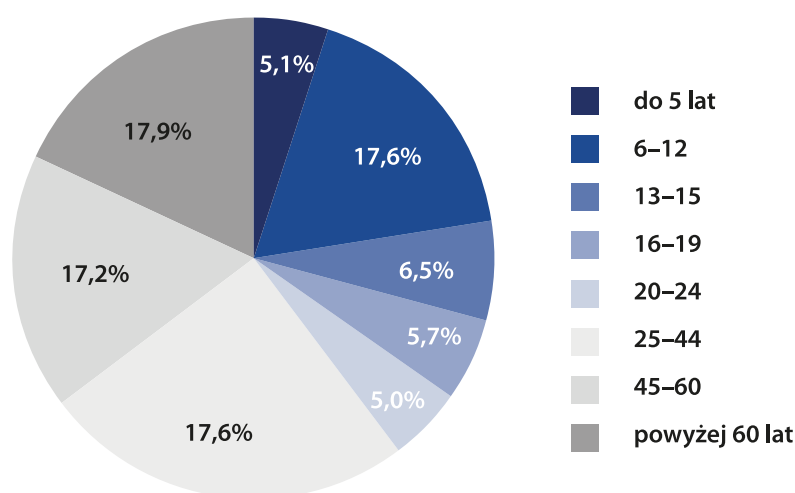


Ilustracja 2. Aktywności młodzieży on-line – rozrywka i komunikacja dominują nad wykorzystaniem internetu do nauki
 Źródło: Lange, 2023, s. 37.

Mit edukacyjny nr 2: Powszechny dostęp do jakościowych informacji i wiedzy

Na pierwszy rzut oka mogłoby się wydawać, że dziś wszyscy mają równy dostęp do informacji, zwłaszcza dzięki publicznym bibliotekom, które oferują bezpłatny dostęp do podstawowych zasobów wiedzy. W rzeczywistości jednak sytuacja wygląda inaczej – większość specjalistycznych treści, w tym materiałów akademickich, pozostaje płatna i dostępna jedynie dla wąskiego grona odbiorców. Oznacza to, że choć dostęp do podstawowej wiedzy rzeczywiście się zwiększył, to możliwość korzystania z wysokiej jakości specjalistycznych źródeł nie jest powszechna.

Według raportu Głównego Urzędu Statystycznego (2024) pt. *Biblioteki publiczne w 2023 roku* liczba zarejestrowanych użytkowników bibliotek wyniosła 6,3 mln, z czego aktywnych czytelników, wypożyczających co najmniej jedną pozycję w ciągu roku, było 5,3 mln. W porównaniu z 2022 rokiem oznacza to wzrost odpowiednio o 5,2% oraz 4,5%. W tym samym czasie w bibliotekach publicznych odnotowano 58,4 mln odwiedzin, czyli o 7,3% więcej niż rok wcześniej. Kluczowe znaczenie ma jednak spojrzenie na strukturę wiekową użytkowników bibliotek. Najliczniejszą grupę stanowią osoby w wieku 25–44 lata (25%), a kolejne duże grupy to czytelnicy w wieku 45–60 lat (17,2%) oraz powyżej 60 lat (17,9%). Natomiast młodsze grupy wiekowe, w tym młodzież w wieku 13–15 lat (5,7%), 16–19 lat (5%) oraz 20–24 lata (17,6%), korzystają z bibliotek w znacznie mniejszym stopniu. Szczególnie niepokojący jest niski udział nastolatków, którzy są jednocześnie najbardziej narażeni na dezinformację i silny wpływ internetowych influencerów. To właśnie ta grupa powinna w pierwszej kolejności być zainteresowana weryfikacją różnego rodzaju informacji i mieć realną możliwość jej przeprowadzania.



Ilustracja 3. Czytelnicy w placówkach bibliotecznych według wieku w 2023 r.

Źródło: *Biblioteki publiczne...*, 2024.

Mit edukacyjny nr 3: Ułatwienia technologiczne są zawsze korzystne

Często zakłada się, że wszelkie udogodnienia technologiczne wspierają proces uczenia się. Przykładem mogą być kalkulatory, które ułatwiają wykonywanie zaawansowanych obliczeń. Jednak w rzeczywistości, jeśli dzieci nie opanują podstawowych umiejętności liczenia, mogą uzależnić się od technologii zamiast rozwijać własne zdolności.

Podobnie wygląda to w przypadku młodych użytkowników internetu. Pierwsze roczniki cyfrowych natywów podchodziły do sieci ostrożnie, dbając o prywatność. Z czasem jednak świadomość zagrożeń zmalała, a wielu młodych ludzi zaczęło bezrefleksyjnie dzielić się prywatnymi informacjami w sieci.

Badanie *IT Fitness Test 2023* (Ziemkiewicz, 2023) pokazuje, że mimo powszechnego dostępu do technologii wielu przedstawicieli pokolenia Z ogranicza swoje kompetencje cyfrowe głównie do obsługi mediów społecznościowych i prostych aplikacji. Wielu młodych użytkowników nie potrafi samodzielnie

podłączyć drukarki czy korzystać z podstawowych skrótów klawiszowych. Dane te wskazują, że dostępność technologii nie zawsze rozwija umiejętności – czasem wręcz je osłabia.

Mit edukacyjny nr 4: Im bardziej upraszczamy i interaktywizujemy edukację, tym lepiej uczniowie przyswajają wiedzę

Często można spotkać się z przekonaniem, że uproszczenie materiałów edukacyjnych i dodanie elementów interaktywnych automatycznie prowadzi do lepszego przyswajania wiedzy. W przypadku tworzenia szkoleń e-learningowych przejawia się to w sytuacjach, gdy ktoś na siłę stara się przygotować interaktywną prezentację zamiast prostego, przejrzystego pliku PDF. Pojawia się więc pytanie: „czy interakcje rzeczywiście pomagają w procesie uczenia się?”. Do tej pory nie ma naukowych dowodów potwierdzających ich skuteczność (He, 2020).

To, na czym możemy się natomiast oprzeć, to teoria multimedialna (Mayer, Moreno, Sweller, 2015). Zakłada ona, że treści są lepiej przyswajane, jeśli łączymy różne sposoby przekazywania informacji – obraz, dźwięk i tekst. Co istotne, teoria ta wskazuje również, że połączenie dowolnych dwóch spośród tych trzech nośników bywa skuteczniejsze niż wykorzystywanie wszystkich jednocześnie.

W dodatku gdy nacisk kładzie się wyłącznie na to, by materiały były jak najatrakcyjniej i najprościej przedstawione, uczniowie stają się pasywni. Mając wszystko podane w najłatwiejszej formie, tracą poczucie aktywnej kontroli nad własnym procesem uczenia się. Takie podejście nie sprzyja samodzielności ani świadomemu kształtowaniu własnej drogi edukacyjnej.

Mit edukacyjny nr 5: Sztuczna inteligencja zrewolucjonizuje edukację

Sztuczna inteligencja może pełnić funkcje metawyszukiwarki, osobistego trenera czy asystenta językowego. W kontekście edukacji takie modele byłyby szczególnie wartościowe, gdyby były trenowane wyłącznie na sprawdzonych źródłach, takich jak podręczniki czy encyklopedie. W praktyce jednak, aby mogły być kreatywne, modele językowe generują także treści błędne. W informacje rzetelne oparte na faktach często wkradają się nieścisłości, a dodatkowo nie mamy pełnej wiedzy ani kontroli nad tym, na jakich danych sztuczna inteligencja, z której korzystamy, została wytrenowana.

Trzeba też pamiętać, że AI to narzędzie nowe, a jego skuteczność zależy w dużej mierze od umiejętności zadawania właściwych pytań, czyli od formułowania promptów. A żeby zadać trafne pytanie, trzeba najpierw wiedzieć, czego dokładnie chcemy się nauczyć i w jaki sposób. Czy potrzebujemy uproszczenia języka? A może narracji typu storytelling, która połączy fakty historyczne w spójną opowieść? Uczeń, który nie ma świadomości własnych potrzeb edukacyjnych ani stylu uczenia się, nie wykorzysta potencjału sztucznej inteligencji w pełni.

Niepokojące jest również to, że w wielu rozwiązaniach edukacyjnych AI funkcjonuje głównie jako silnik rekomendacyjny, podpowiadający użytkownikom, czego powinni się uczyć i na jakie kursy zapisać.

Na wczesnym etapie nauki może to być cenne, ponieważ kieruje uwagę na podstawowe i najważniejsze informacje. Jednak na bardziej zaawansowanych poziomach edukacji kluczowe stają się samodzielne poszukiwania, krytyczne myślenie i szersze spojrzenie na dziedzinę (Kowalik, 2023). Doskonałą metaforą jest tu porównanie mapy do Google Maps: aplikacja wskaże najszybszą drogę od punktu A do punktu B, ale tradycyjna mapa pozwoli dostrzec też inne możliwości, ciekawe miejsca i szerszy kontekst. Podobnie jest z edukacją – szczególnie na wyższych poziomach rozwoju.

Wnioski są jednoznaczne: sztuczna inteligencja może wspierać proces uczenia się, ale nie zastąpi krytycznego myślenia ani świadomego zarządzania własnym procesem zdobywania wiedzy.

Podsumowanie

Edukacja, aby mogła skutecznie wspierać rozwój uczniów, powinna być oparta na faktach i rzetelnych badaniach, a nie na powielanych bezrefleksyjnie przekonaniach. Przedstawione w artykule mity pokazują, że wiele z popularnych twierdzeń zawiera ziarno prawdy, jednak ich stosowanie bez kontekstu prowadzi do uproszczeń i błędów.

Rozwój technologii daje edukacji ogromne możliwości, ale nie rozwiązuje sam w sobie problemów związanych z dostępem, kompetencjami czy jakością treści. Niezależnie od narzędzi kluczowe pozostają krytyczne myślenie, świadome zarządzanie własnym procesem uczenia się i rozwijanie samodzielności uczniów.

Sztuczna inteligencja czy interaktywne narzędzia mogą wspierać edukację, lecz nie zastąpią refleksji, świadomych wyborów i umiejętności stawiania pytań. Dlatego rolą edukatorów nie jest podążanie za uproszczeniami i mitami, ale odpowiedzialne kształtowanie środowiska uczenia się, które sprzyja rozwojowi kompetencji potrzebnych w świecie pełnym zmian.

Bibliografia

- Biblioteki publiczne w 2023 roku – najnowszy raport GUS* (2024), <https://instytutksiazki.pl/aktualnosci,2,biblioteki-publiczne-w-2023-roku-%E2%80%93-najnowszy-raport-gus,10913.html> (dostęp: 22.08.2025).
- He H. (2020), *E-learning theory*, [w:] J. Egbert, M.F. Roe (red.), *Theoretical Models for Teaching and Research*, <https://opentext.wsu.edu/theoreticalmodelsforteachingandresearch/chapter/e-learning-theory/> (dostęp: 18.08.2025).
- Kowalik K. (2023), *Recommendation Engines In Education*, <https://elearningindustry.com/recommendation-engines-in-education> (dostęp: 22.08.2025).
- Lange R. (red.) (2023), *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców*, NASK – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa, <https://archiwum.nask.pl/pl/aktualnosci/5316,Co-robia-nasze-dzieci-w-sieci-czyli-Raport-z-najnowszego-badania-NASK-Nastolatki.html> (dostęp: 20.08.2025).
- Lu M., Venditti B. (2024), *Visualizing Internet Usage by Global Region*, <https://www.visualcapitalist.com/visualizing-internet-usage-by-global-region/> (dostęp: 15.07.2025).
- Mayer R.E., Moreno R., Sweller J. (2015), *E-Learning Theory*, <https://www.learning-theories.com/e-learning-theory-mayer-sweller-moreno.html> (dostęp: 22.08.2025).

- Ministerstwo Cyfryzacji (2018), *Ogólnopolska Sieć Edukacyjna*, <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/ogolnopska-siec-edukacyjna1> (dostęp: 22.08.2025).
- UNICEF (2020), *How many children and young people have internet access at home?*, <https://www.unicef.org/media/88381/file/How-many-children-and-young-people-have-internet-access-at-home-2020.pdf> (dostęp: 22.08.2025).
- Ziemkiewicz B. (2023), *IT Fitness Test 2023 – analiza wyników*, https://cyfrowapolska.org/wp-content/uploads/2024/02/Raport_IT_Fitness_Test_2023_analiza.pdf (dostęp: 23.08.2025).

Marta Kozak-Gołębiowska  <https://orcid.org/0009-0005-7068-9418>

Akademia Finansów i Biznesu Vistula w Warszawie

e-mail: m.kozak@vistula.edu.pl

Egzamin w formie wirtualnej gry jako rozwiązanie problemu korzystania przez studentów z ChatGPT do pisania prac zaliczeniowych

An exam in the form of a virtual game as a solution to the problem of students using ChatGPT to write their final papers

Streszczenie

Dostęp do narzędzi opartych na działaniu sztucznej inteligencji, szczególnie zaś do dużych modeli językowych, takich jak ChatGPT, stał się ułatwieniem dla studentów, a jednocześnie wyzwaniem dla wykładowców. Uczelnie wciąż szukają rozwiązań problemu, jakim jest nieetyczne wykorzystanie przez studentów ChatGPT i innych modeli językowych do pisania prac zaliczeniowych. Celem przedstawionego w artykule eksperymentu dydaktycznego było sprawdzenie, czy zastąpienie tradycyjnej pisemnej formy zaliczenia przez wirtualną grę może stanowić skuteczne antidotum na nieetyczne wykorzystanie sztucznej inteligencji przez studentów. Artykuł prezentuje pełny proces – od zaprojektowania i stworzenia dwóch wirtualnych gier edukacyjnych, poprzez ich wykorzystanie jako

elementu zaliczenia ćwiczeń z komunikacji na uczelni, aż po ocenę gier przez studentów, którzy wzięli w nich udział, oraz przez samych twórców.

Słowa kluczowe: e-learning, technologie edukacyjne, gry, sztuczna inteligencja, AI, nauczanie

Abstract

Access to AI-based tools, especially large language models such as ChatGPT, has become an advantage for students and a challenge for lecturers. Universities are still looking for solutions to the problem of students' unethical use of ChatGPT and other language models to write their final papers. The aim of the teaching experiment presented in this article was to test whether replacing the traditional written form of assessment with a virtual game could be an effective antidote to the unethical use of artificial intelligence by students. The article presents the entire process, from the design and creation of two virtual educational games, through their use as part of the assessment of communication classes at the university, to the evaluation of the games by the students who participated in them and by the creators themselves.

Keywords: e-learning, educational technologies, games, artificial intelligence, AI, teaching

Rozwój sztucznej inteligencji i LLM (*Large Language Models*)

Temat sztucznej inteligencji stał się niezwykle istotny w drugiej dekadzie XXI wieku. Mimo iż badania nad rozwojem sztucznej inteligencji (*Artificial Intelligence* – AI) były prowadzone od lat pięćdziesiątych XX wieku, dopiero na przełomie XX i XXI wieku naukowcy zajmujący się rozwojem sieci neuronowych zyskali dostęp do wystarczająco dużej ilości danych oraz do maszyn o wystarczającej mocy obliczeniowej, aby nastąpił znaczący przełom w tej dziedzinie (Rybiński, Królewski, 2023, s. 67–68). Rozwój w sektorach nauki, takich jak uczenie maszynowe (*Machine Learning*) oraz uczenie głębokie (*Deep Learning*) umożliwił powstanie tzw. generatywnej sztucznej inteligencji (*Generative Artificial Intelligence* – GAI), której potencjał pozwala realizować nie tylko takie zadania, jak np. analiza i klasyfikacja wprowadzonych danych, lecz także tworzyć treści „od zera” (Peláez-Sánchez, Velarde-Camaqui, Glasserman-Morales, 2024, s. 2). Po tym, jak w listopadzie 2022 roku w firma OpenAI udostępniła publiczną wersję ChatGPT (*Generative Pre-trained Transformer*), narzędzia oparte na sztucznej inteligencji i uczeniu maszynowym zyskały ogromną popularność poza światem nauki, szybko znajdując zastosowanie w wielu organizacjach, w tym także na uczelniach i w szkołach. Wyjątkowym powodzeniem zaczęły cieszyć się zwłaszcza duże modele językowe (*Large Language Models* – LLM), czyli generatory tekstów wyszkolone na dużej ilości danych. Takim właśnie modelem jest Chat GPT, stworzony przez OpenAI. Zaraz po nim na rynku szybko pojawiły się także konkurencyjne narzędzia, m.in. stworzony przez Google Gemini oraz stworzony przez Microsoft Copilot.

Dyskusja na temat wykorzystania AI w szkolnictwie wyższym

Duże modele językowe umożliwiają szybkie tworzenie tekstów na dowolne tematy. Z tego też powodu szybko zaczęły być wykorzystywane w rozmaitych dziedzinach do takich zadań, jak pisanie maili, krótkich tekstów reklamowych, notatek służbowych etc. W szkolnictwie wyższym niemal natychmiast dostrzeżono szansę na wykorzystanie LLM do tworzenia spersonalizowanych treści w celu większego angażowania studentów w proces nauki (Fuchs, 2023, s. 2). Nie oznacza to jednak, że sztuczna inteligencja została przyjęta w środowisku akademickim bezkrytycznie. Wątpliwości budzi zwłaszcza fakt, że LLM to narzędzia do tworzenia tekstu, ale nie do sprawdzania jego autentyczności – oznacza to, że może taka że tworzyć treści fałszywe (mówi się wtedy, że LLM halucynuje). Problematiczne może być również zjawisko nadmiernego polegania na wsparciu technologii, szczególnie jeśli nie towarzyszą temu samodzielna analiza i proces krytycznego myślenia (Fuchs, 2023, s. 3–4). W środowisku akademickim wciąż trwa ożywiona dyskusja na temat możliwych implikacji stosowania narzędzi opartych na AI dla szkolnictwa wyższego (Strzelecki, 2023, s. 1–2). Analiza prowadzonych wśród akademików dyskusji wskazuje na to, że wykorzystanie AI oceniane jest zarówno jako zjawisko potencjalnie pozytywne, jak i negatywne (Sullivan, Kelly, McLaughlan, 2023, s. 3). Badania prowadzone wśród polskiej kadry akademickiej również pokazują, że sztuczna inteligencja budzi nie tylko nadzieje, lecz także poważne obawy (Patkowski, Zieliński, 2024, s. 58–59).

Problem etycznego wykorzystania AI w szkolnictwie wyższym

Jedną z kwestii szczególnie ważnych w aspekcie wykorzystywania narzędzi opartych na AI w szkolnictwie wyższym jest kwestia etycznego użytkowania tych narzędzi, przede wszystkim pod kątem ochrony własności intelektualnej oraz praw autorskich, w tym potencjalnego popełniania plagiatów przez użytkowników LLM. Nie chodzi jedynie o sam fakt wykorzystania tekstu, którego nie stworzyło się samodzielnie, lecz również o to, że LLM tworzą treści na podstawie tekstów opublikowanych wcześniej przez konkretnych autorów (Yan, Liu, 2024; Mvondo, Niu, Eivazinehad, 2025).

Wykorzystanie AI przez studentów a zaufanie w relacji student–wykładowca

Mając na uwadze zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty używania narzędzi opartych na AI, a także uwzględniając dylematy związane z etycznym ich wykorzystaniem, uczelnie na całym świecie wprowadzają regulacje wewnętrzne, określające ścisłe reguły dopuszczalnego zakresu zastosowania AI przez studentów oraz wykładowców akademickich (Yan, Liu, 2024, s. 11891–1892).

Mimo iż zdania na temat narzędzi opartych na AI są podzielone, badania pokazują, że studenci bardzo często wykorzystują je w procesie nauki (Raszyd, Wesołowska, Tomaszewska, 2024, s. 382–393). Jest wiele powodów, dla których studenci decydują się na użycie AI zamiast na samodzielne badania i pisanie.

Najczęściej wskazywanymi przyczynami, dla których studenci posilkują się sztuczną inteligencją, przede wszystkim LLM, jest chęć ułatwienia sobie pracy, zaoszczędzenia czasu i uzyskania lepszych ocen (Gamage i in., 2023, s. 362–363). Jednakże w przypadku pracy wspomaganej przez ChatGPT czy inne modele językowe różnica między pomocniczym wykorzystaniem a oszustwem jest niezwykle cienka. Badacze wskazują, że dostęp do AI zwiększa ryzyko nieetycznego wykorzystania, ściągania oraz popełniania plagiatów przez studentów (Cotton, Cotton, Shipway, 2024, s. 234–236). Może to wpływać negatywnie na poziom zaufania, jakie wykładowczynie i wykładowcy mają do swoich studentów, jeśli chodzi o samodzielność ich pracy (Kloker, Bazanya, Kateete, 2024).

Technologia jako antidotum na technologię, czyli egzamin w formie gry on-line

Problem nieetycznego wykorzystania AI, w tym LLM, może dotyczyć każdej dziedziny i każdego rodzaju zajęć, w jakich uczestniczą studenci w trakcie studiów. Szczególnie uciążliwy staje się jednak w przypadku prac pisemnych, takich jak prace dyplomowe, eseje, pisemne projekty i zadania zaliczeniowe. Autorka mniejszego artykułu, ucząc przedmiotów z zakresu tzw. umiejętności miękkich, przede wszystkim komunikacji, do listopada 2022 roku stosowała jako formę zaliczenia projekt, w ramach którego studenci mieli pracować nad podniesieniem u siebie poziomu wybranej kompetencji komunikacyjnej, a przebieg i rezultat swojej pracy przedstawić w formie pisemnej. Z wyzwaniem dotyczącym nieuczciwości i oddawania do oceny prac, których studenci nie wykonali samodzielnie, autorka zmagająca się już od dawna, lecz w przypadku prac generowanych przez ChatGPT i inne modele językowe wysiłek związany ze sprawdzaniem autentyczności pracy stał się niewspółmierny do korzyści stosowania zaliczeń w formie pisemnych projektów. Należało więc znaleźć inną formę sprawdzania umiejętności studentów. Egzamin sprawdzający wiedzę nie jest jednak w ocenie autorki najlepszą formą w przypadku ćwiczeń z komunikacji interpersonalnej oraz międzykulturowej, kluczowe jest bowiem, aby studenci nie tylko znali teorię, lecz przede wszystkim umieli zastosować ją w praktyce.

Pierwszym pomysłem autorki było stworzenie gry w formie krótkiego kursu e-learningowego, który studenci mieliby zrealizować w ramach zaliczenia zajęć. Jednakże przygotowanie takiego kursu jest czasochłonne i wymagałoby zaangażowania dodatkowo pracowników Działu Edukacji Cyfrowej, którego dyrektorką jest autorka. Nie było to więc optymalne rozwiązanie. Inspiracją dla znalezienia prostszego sposobu przygotowania gry zaliczeniowej stała się VIII Ogólnopolska Konferencja „Akademia on-line”, podczas której z wystąpienia Lidii Mirowskiej oraz Kamili Witerskiej autorka dowiedziała się o istnieniu narzędzia Genially (<https://app.genially.com/>), które naukowczynie wymieniły jako jedno z kilku, w których można stworzyć wirtualny escape room (Mirowska, Witerska, 2024, s. 27). Koncept wirtualnego escape roomu stał się źródłem inspiracji i został przez autorkę wykorzystany w swoistym eksperymencie dydaktycznym, którego przebieg przedstawiono w dalszej części artykułu.

Próba badawcza i metodyka w eksperymencie dydaktycznym „egzamin w formie gry on-line”

Próbkę badawczą, która wzięła udział w eksperymencie dydaktycznym „egzamin w formie gry on-line”, stanowili studenci pierwszego roku studiów licencjackich na kierunku zarządzanie w języku polskim (jedna grupa) oraz w języku angielskim (trzy grupy). Studenci uczestniczyli w ćwiczeniach komunikacji interpersonalnej (pierwszy semestr) oraz z komunikacji międzygeneracyjnej i międzykulturowej (drugi semestr). Na obu semestrach podstawą oceny końcowej była liczba punktów uzyskanych w trakcie semestru w ramach trzech rodzajów aktywności:

- 1) aktywność w trakcie zajęć w sali,
- 2) zadania cząstkowe oddawane do oceny przez platformę e-learningową,
- 3) zaliczenie końcowe w formie gry on-line.

Aby zaliczyć przedmiot, należało uzyskać minimum 60 punktów w trakcie semestru (ocena 3) na możliwe 100 (ocena 5). Co ważne, w grze można było uzyskać maksymalnie 40 punktów, co uniemożliwiało zaliczenie zajęć jedynie na podstawie samej gry. Punkty za aktywności były przydzielane przez prowadzącą zajęcia po każdym zajęciach oraz publikowane na platformie e-learningowej razem z zasadami zaliczenia przedmiotu, tak aby każda studentka i każdy student w dowolnej chwili mogli sprawdzić, ile mają punktów i ile jeszcze muszą ich zebrać, aby uzyskać satysfakcjonującą ocenę.

Runda pierwsza – wirtualny escape room

Gra, którą autorka przygotowała jako element zaliczenia pierwszego semestru, miała formę wirtualnego escape roomu. Została stworzona w narzędziu Genially – wykreowanie scenariusza oraz zbudowanie gry zajęło mniej więcej tydzień samodzielnej pracy. Ilustracje wykorzystane w grze zostały pobrane z darmowych baz fotografii stockowych, takich jak Freepik czy Pixabay, oraz z zasobów wewnętrznych Genially, które oferuje darmową bazę ilustracji, zdjęć oraz ikon.

Przygotowanie gry było możliwe w darmowej wersji narzędzia Genially, jednak zbieranie imiennych wyników jest możliwe tylko w wersji płatnej, dlatego autorka wykupiła samodzielnie subskrypcję planu Expert, umożliwiającą zbieranie wyników.

Gra on-line, w dwóch wersjach językowych – polskiej oraz angielskiej – została udostępniona studentom w formie linku na platformie e-learningowej, a studenci mieli wyznaczony czas na wykonanie jej samodzielnie, bez nadzoru prowadzącej. Aby ukończyć grę, należało przejść przez serię scen, w których studenci wcielają się w rolę dziecka i muszą przeprowadzić rozmowę z czterema różnymi bohaterami.



Ilustracja 1. Strona wejściowa gry Dziekan w wersji polskiej

Źródło: opracowanie własne.



Ilustracja 2. Jeden z ekranów początkowych gry Dziekan

Źródło: opracowanie własne.

W grze celowo nie było żadnej nawigacji poza przyciskami, które autorka zaprojektowała sama, aby uczestnicy musieli zapoznać się z tekstem. Aby przejść do kolejnego ekranu, należało zidentyfikować przycisk, a w każdej scenie, w której występował bohater, należało znaleźć prawidłową odpowiedź. Po kliknięciu w złą odpowiedź uczestnik dostawał komentarz z informacją zwrotną, ale nadal pozostawał w ekranie.



Ilustracja 3. Scena pierwsza w grze Dziekan

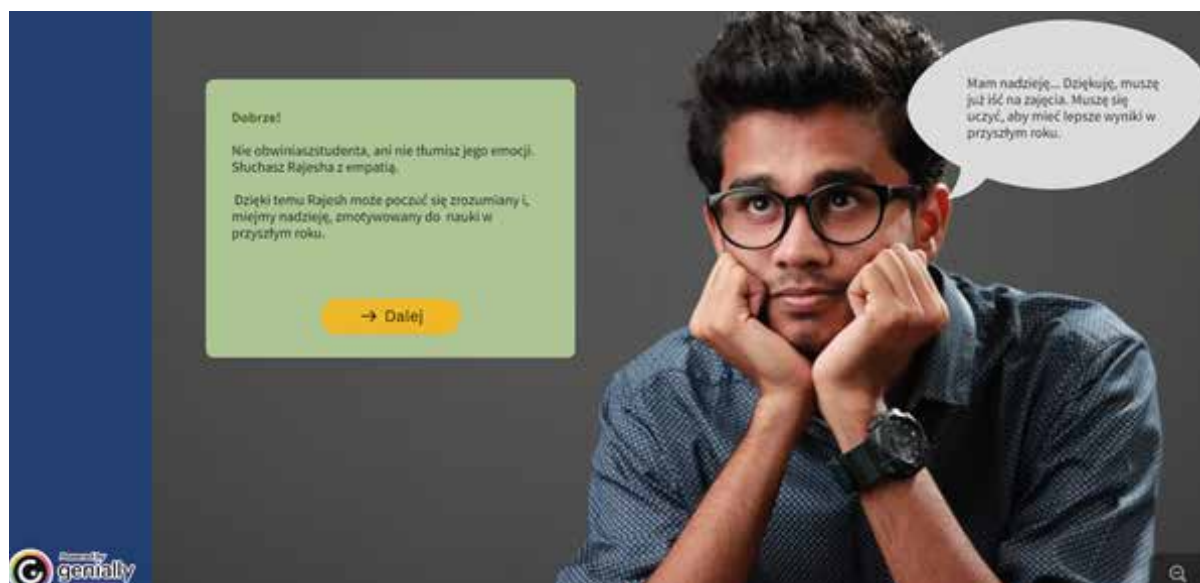
Źródło: opracowanie własne.



Ilustracja 4. Nieprawidłowe odpowiedzi w scenie 1

Źródło: opracowanie własne.

Dopiero kliknięcie w prawidłową odpowiedź przenosiło uczestnika do kolejnego ekranu, na którym również uzyskiwał feedback.



Ilustracja 5. Prawidłowa odpowiedź w scenie 1

Źródło: opracowanie własne.

Studentki i studenci, którzy przeszli grę w wyznaczonym czasie i doszli do ostatniego ekranu, uzyskali 40 pkt. Nie wszyscy jednak zmieścili się w czasie i nie wszyscy również doszli do ostatniego ekranu. Także fakt, że za udział w grze można było uzyskać 40 pkt, a zaliczenie przedmiotu zaczynało się od 60 pkt, sprawił, iż mimo że studenci brali udział w grze bez nadzoru prowadzącej, nie wszyscy zaliczyli pierwszy semestr ćwiczeń.

Runda druga – gra on-line w sali wykładowej

Po pierwszej rundzie eksperymentu autorka zaprezentowała grę dwóm wykładowczyniom również prowadzącym ćwiczenia z komunikacji – dr Annie Rękawek oraz mgr Bognie Gudowskiej. Podzieliła się z nimi również swoim planem stworzenia kolejnej gry, którą tym razem studentki i studenci mieliby realizować w sali wykładowej, pod nadzorem prowadzącej. Dr Rękawek i mgr Gudowska wyraziły chęć wzięcia udziału w eksperymencie – tak powstał trzyosobowy zespół pracujący nad kolejną grą. W związku z tym, że miała ona zostać wykorzystana jako element zliczenia drugiego semestru studiów, zespół postanowił podnieść poziom trudności. Przyjęto następujące założenia:

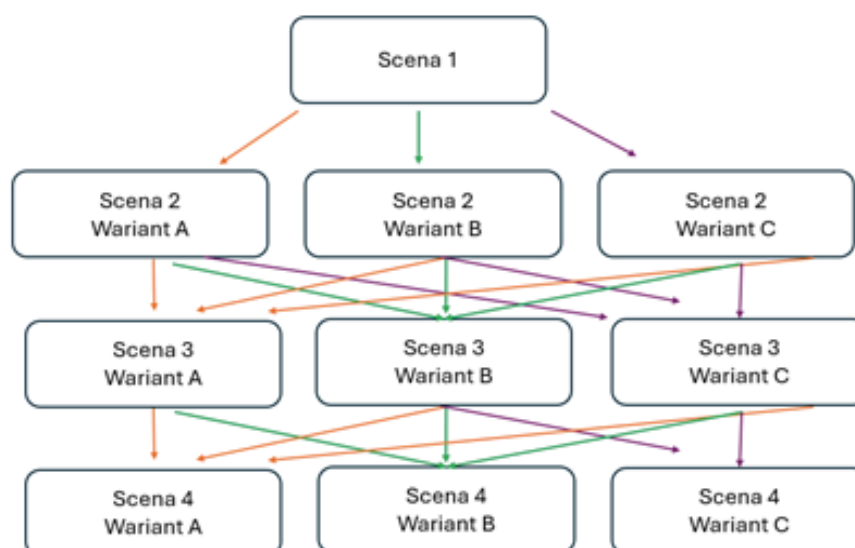
1. Studentki i studenci będą przechodzić grę w sali wykładowej, pod nadzorem prowadzącej.
2. Gra będzie miała sześć różnych scenariuszy, tak aby studentki i studenci przechodzili grę podzieleni na sześć grup.
3. Każdy scenariusz zakłada rozmowę z tylko jedną bohaterką lub tylko jednym bohaterem. Scenariusze mają jednak rozgałęzienia – w zależności od tego, jaką odpowiedź wybierze uczestnik gry, bohater gry zareaguje inaczej.
4. W każdej scenie uczestnik ma do wyboru trzy warianty odpowiedzi: dobry, zły oraz „taki sobie”. Za odpowiedź dobrą w każdym ekranie uczestnik dostaje 10 pkt, za „taką sobie” 5 punktów, a za złą 0.

5. Punkty zostaną ręcznie policzone przez prowadzącą, dlatego studenci nie zobaczą wyniku od razu po ukończeniu gry.

Każda członkini zespołu przygotowała dwa scenariusze gry, w języku polskim i angielskim, a zbudowaniem gry w narzędziu Genially zajęła się autorka niniejszego artykułu.

Stworzenie drugiej gry pochłonęło znacznie więcej czasu i łącznie zajęło około 3 tygodni pracy członkiń zespołu. Wyzwaniem okazały się następujące czynniki:

1. Ponieważ studenci mieli przechodzić grę w sali, założono, że narzędziem, z którego będą korzystać, będą smartfony. Gra została więc zaprojektowana pod kątem małego ekranu, co sprawiło, że umieszczenie w niej wszystkich potrzebnych elementów było bardzo pracochłonne.
2. Szczególnym wyzwaniem okazało się rozgałęzianie scenariusza. Koncept, który wydał się zespołowi prosty w fazie planowania, okazał się technicznie bardzo trudny do zrealizowania. Wymagał bowiem projektowania dodatkowych ekranów w każdej scenie, oraz stworzenia sieci przekierowań między ekranami.



Ilustracja 6. Rozgałęzianie scenariusza gry

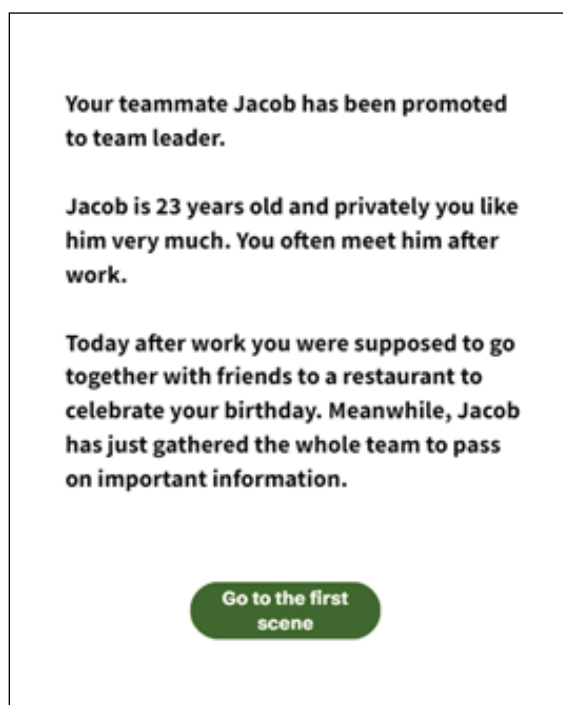
Źródło: opracowanie własne.

Gra została kilkakrotnie przetestowana przez zespół, a następnie udostępniona studentom w czasie sesji egzaminacyjnej. Studenci zostali najpierw poinstruowani przez prowadzącą, w jaki sposób będzie przebiegać gra i jak należy się w niej poruszać. Następnie zostali podzieleni na sześć grup. Każda grupa wchodziła do sali po kolei, skanowała kod QR udostępniony przez prowadzącą, i miała około 10 minut na przejście gry. Gra rozpoczynała się od krótkiego opisu sytuacji, następnie studenci mieli za zadanie porozmawiać z bohaterem.



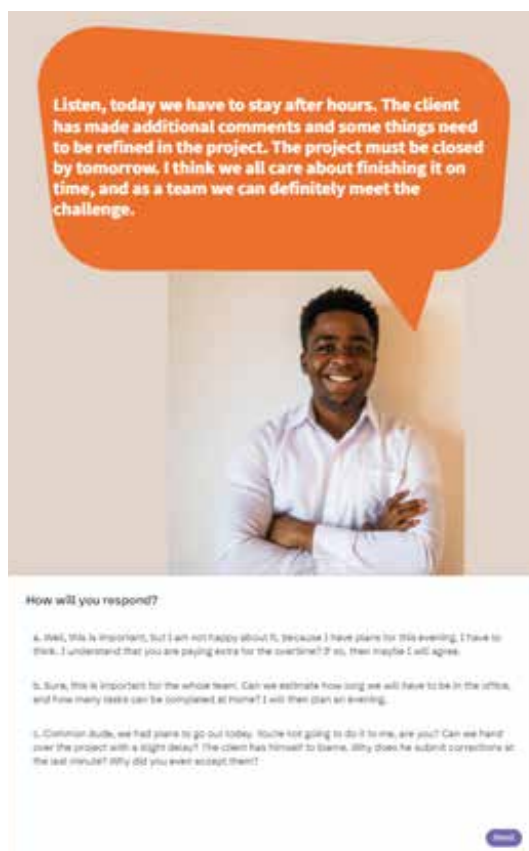
Ilustracja 7. Pierwszy ekran gry on-line, wersja angielska

Źródło: opracowanie własne.



Ilustracja 8. Opis sytuacji w grze on-line, wersja angielska

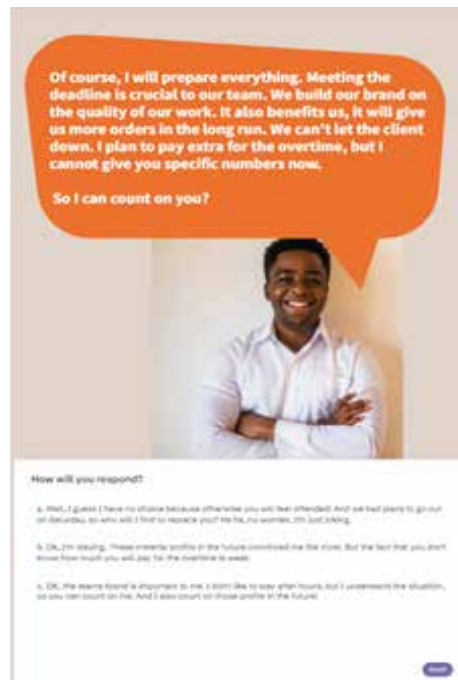
Źródło: opracowanie własne.



Ilustracja 9. Pierwsza scena z trzema wariantami odpowiedzi, wersja angielska

Źródło: opracowanie własne.

W zależności od tego, jakie odpowiedzi wybierali uczestnicy gry, bohater reagował w inny sposób.



Ilustracja 10. Reakcja bohatera na dobrą odpowiedź

Źródło: opracowanie własne.



Ilustracja 11. Reakcja bohatera na „taką sobie” odpowiedź

Źródło: opracowanie własne.



Ilustracja 12. Reakcja bohatera na złą odpowiedź

Źródło: opracowanie własne.

Po ukończeniu gry studenci dostawali informację, że ich punkty w grze zostaną policzone oraz kiedy uzyskają ocenę końcową.



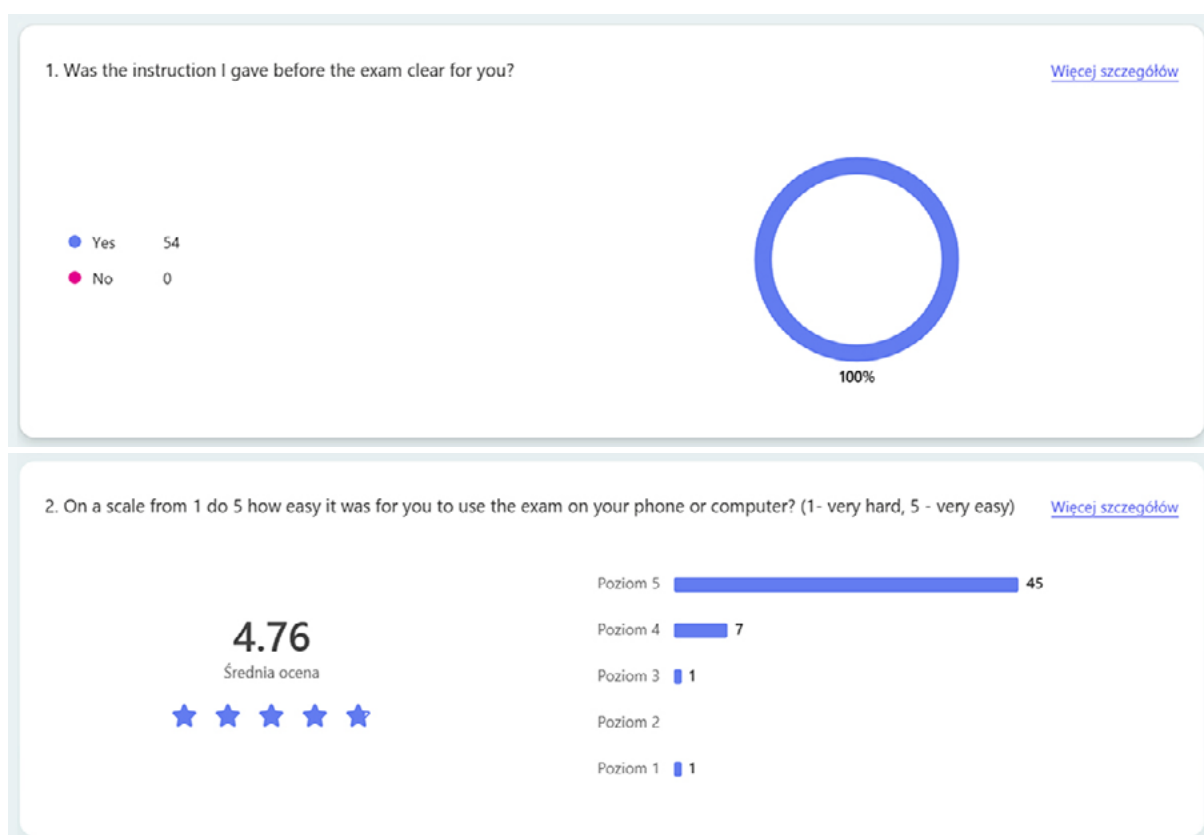
Ilustracja 13. Ostatni ekran gry

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie eksperymentu – ocena studentów

Po zakończeniu sesji autorka rozesała ankiety do studentów, którzy brali udział w ćwiczeniach z Komunikacji w pierwszym i drugim semestrze. Ze 120 osób, do których została rozesłana ankieta, odpowiedzi udzieliły 54 osoby. Średni czas udzielania odpowiedzi wyniósł 3 minuty i 48 sekund.

W dwóch pierwszych pytaniach studenci zostali poproszeni o ocenę tego, czy instrukcja obsługi gry była dla nich jasna oraz czy gra była dla nich łatwa w obsłudze.

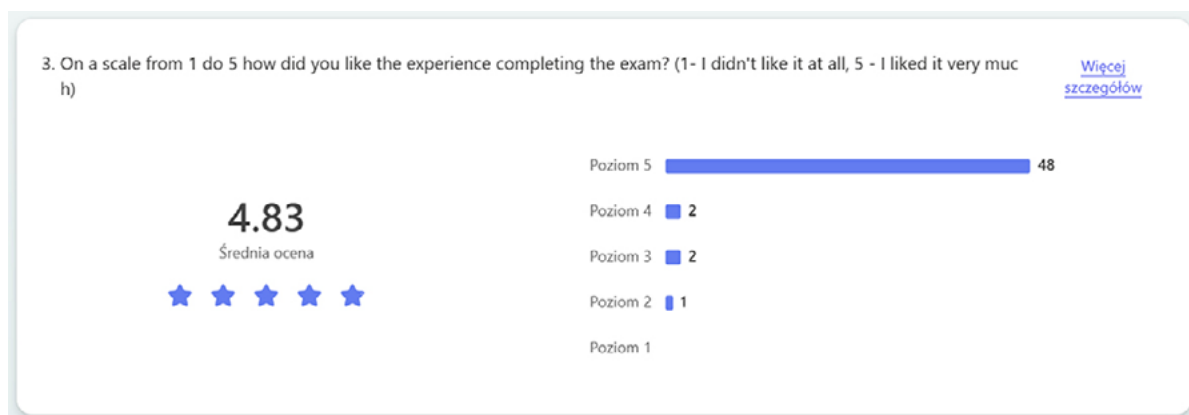


Ilustracja 14. Odpowiedzi respondentów na 1 i 2 pytanie ankiety

Źródło: opracowanie własne.

W pytaniu 1 wszyscy respondenci ocenili instrukcję jako zrozumiałą. W pytaniu 2 większość respondentów oceniła grę jako bardzo łatwą (45 głosów) lub łatwą (7 głosów) w użyciu, jedna osoba oceniła grę jako trudną w użyciu, a jedna nie miała na ten temat zdania.

W pytaniu 3 studenci zostali zapytani o to, jak oceniają doświadczenie rozwiązywania egzaminu w formie gry, na pięciostopniowej skali Likerta, od 1 – nie podobało mi się zupełnie, do 5 – bardzo mi się podobało.

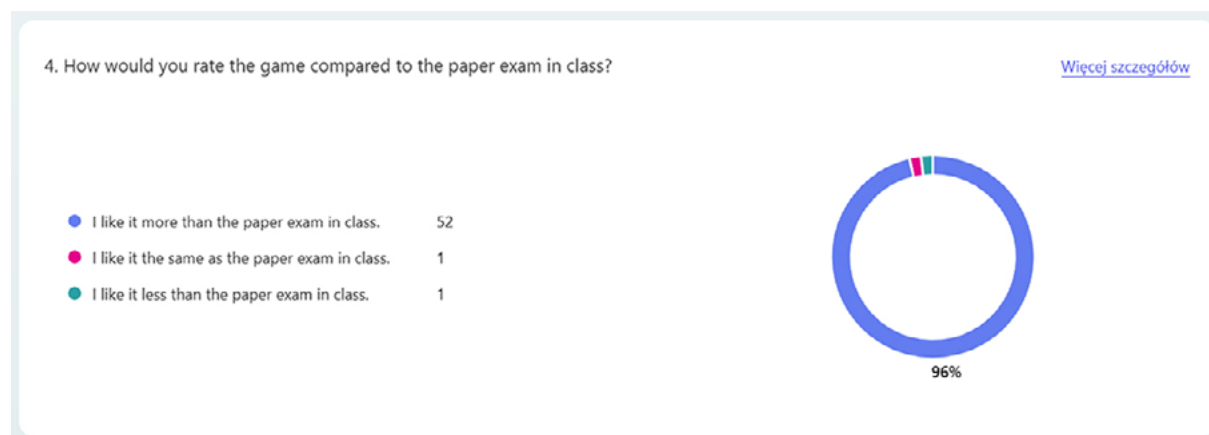


Ilustracja 15. Odpowiedzi respondentów na 3 pytanie ankiety

Źródło: opracowanie własne.

Spośród 54 respondentów, 48 osób wybrało odpowiedź „bardzo mi się podobało”, 2 osoby „podało mi się”, jedna osoba „nie mam zdania” i jedna osoba „nie podobało mi się”. Średni wynik w pytaniu 3 wyniósł 4,83 na 5,00.

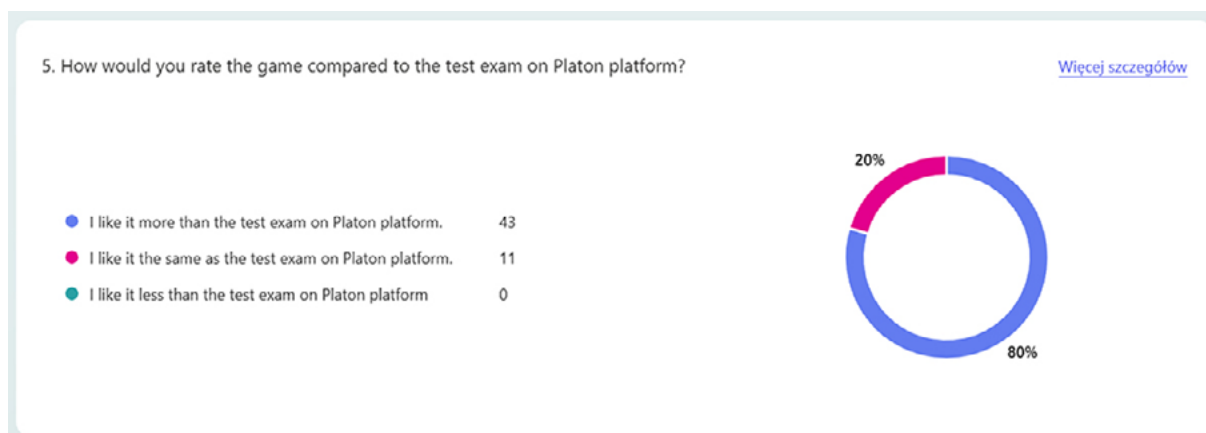
W pytaniach 4 i 5 studenci zostali poproszeni o porównanie doświadczenia zdawania egzaminu w formie gry on-line do egzaminu pisemnego (pytanie 4) oraz egzaminu w formie testu a platformie e-learning (pytanie 5).



Ilustracja 16. Odpowiedzi respondentów na 4 pytanie ankiety

Źródło: opracowanie własne.

W pytaniu 4 zdecydowana większość respondentów uznała, że woli grę on-line od egzaminu w formie papierowej. Tylko jedna osoba odpowiedziała, że nie widzi różnicy, a jedna, że wolałaby zdawać tradycyjny egzamin pisemny.



Ilustracja 17. Odpowiedzi respondentów na 5 pytanie ankiety

Źródło: opracowanie własne.

Co ciekawe, nieco inny był rozkład odpowiedzi na pytanie 5. Już tylko 80% respondentów uznało, że woli grę on-line niż test na platformie e-learningowej, a 20% stwierdziło, że nie widzi różnicy pomiędzy grą on-line a testem.

W pytaniu 6 studenci odpowiedzieli, czy chcieliby częściej zdawać egzaminy w formie gry.



Ilustracja 18. Odpowiedzi respondentów na pytanie 6 ankiety

źródło: opracowanie własne.

Na to pytanie 53 z 54 respondentów odpowiedziało „tak”, jedna osoba zaś odpowiedziała, że nie ma to dla niej znaczenia. Nikt nie wybrał odpowiedzi „nie”.

Podsumowując, można uznać, że dla większości studentek i studentów, którzy wzięli udział w egzaminach w formie gry oraz odpowiedzieli na pytania w ankiecie, było to doświadczenie pozytywne. Należy jednak zauważyć, że nie wszyscy studenci zaproszeni do udziału w ankiecie udzielili odpowiedzi. Co również ważne, nie wszyscy studenci zaliczyli ćwiczenia z komunikacji z pozytywnym wynikiem.

Podsumowanie eksperymentu – ocena prowadzącej

W ocenie autorki wykorzystanie gier w procesie oceniania studentów ma zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty. Jako zdecydowanie pozytywny należy ocenić fakt, że korzystanie z AI lub internetu nie miało sensu w przypadku gry i studenci nie próbowali nawet sięgać po te narzędzia. W drugiej rundzie, w przypadku egzaminu prowadzonego w sali wykładowej, studenci nie korzystali ze ściągniętych ani z telefonów, a podział na sześć grup zminimalizował także ryzyko ściągnięcia od siebie nawzajem. Wykorzystanie gier pozwoliło więc uniknąć problemu oddawania przez studentów prac zaliczeniowych nie stworzonych samodzielnie, a przez ChatGPT lub inne modele językowe. Za satysfakcjonujący można uznać także aspekt praktyczny, tak ważny w przypadku ćwiczeń z komunikacji, a możliwy do uwzględnienia w obu grach. Forma dialogu pozwoliła na sprawdzenie umiejętności, a nie tylko wiedzy. Zastosowanie grafik pozwoliło uwzględnić także aspekt komunikacji niewerbalnej. W wynikach ankiet większość studentów uznała taką formę egzaminu za ciekawą, aktywizującą, mniej stresującą niż egzamin tradycyjny, co dla autorki jest również niezwykle istotnym pozytywnym wymiarem wykorzystania gier.

Należy jednak zaznaczyć, że opisany w niniejszym artykule eksperyment dydaktyczny okazał się bardzo pracochłonny. Przygotowanie wirtualnego escape roomu zajęło tydzień pracy jednej osoby. Przygotowanie gry na telefon w sześciu wariantach i dwóch wersjach językowych zajęło trzy tygodnie pracy trzech osób, sprawdzanie wyników gry zajęło zaś około dwóch dni. Nie bez znaczenia jest też fakt, że aby uzyskać dostęp do wyników, trzeba było wykupić płatny dostęp do aplikacji. Warto również wspomnieć, że studentom trzeba szczegółowo wytłumaczyć mechanikę działania gier, a niektórzy potrzebowali w trakcie egzaminu wsparcia technicznego.

Mimo tych trudności wszystkie członkinie zespołu zdecydowały się wykorzystać stworzone przez siebie gry w kolejnym roku akademickim. Ponieważ gry były już gotowe, tym razem skorzystanie z nich wymagało jedynie przedłużenia subskrypcji Genially Expert, aby nadal mieć dostęp do imiennych wyników. Podsumowując, eksperyment dydaktyczny można więc uznać za udany. Jednakże w ocenie autorki rozwijanie tak zaawansowanych form nauczania i egzaminowania, jaką są gry, nie może być jedynie inicjatywą nauczycielek i nauczycieli akademickich, ale powinno być instytucjonalnie wspierane przez uczelnie.

Bibliografia

- Cotton D.R., Cotton P.A., Shipway J.R. (2024), *Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT*, „Innovations in Education and Teaching International”, vol. 61(2), s. 228–239.
- Fuchs K. (2023), *Exploring the opportunities and challenges of NLP models in higher education: is Chat GPT a blessing or a curse?*, „Frontiers in Education”, vol. 8, <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1166682>
- Gamage K.A., Dehideniya S.C., Xu Z., Tang X. (2023), *ChatGPT and higher education assessments: More opportunities than concerns?*, „Journal of Applied Learning and Teaching”, vol. 6(2), s. 358–369.
- Kloker S., Bazanya M., Kateete T. (2024), *I don't trust you (anymore)! – The effect of students' LLM use on Lecturer-Student-Trust in Higher Education*, „The Uganda Higher Education Review”, vol. 12(1), s. 74–90, <https://doi.org/10.48550/arXiv.2406.14871>
- Mirowska L., Witerska K. (2024), *Cyfrowy escape room w edukacji*, [w:] K. Kusal (red.), *VIII Ogólnopolska Konferencja AKADEMIA ON-LINE. Know Your User: e-learning na styku światów*, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Łódź, s. 22–31.

- Mvondo G.F.N., Niu B., Eivazinezhad S. (2025), *Exploring the ethical use of LLM chatbots in higher education*, „Journal of Business Research”, vol. 200, 115575, <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2025.115575>
- Patkowski K., Zieliński M. (2024), *Narzędzia oparte na AI w edukacji: postawy i dylematy w świetle badań*, „Horyzonty Edukacji Akademickiej”, nr 2, s. 51–68.
- Peláez-Sánchez I.C., Velarde-Camaqui D., Glasserman-Morales L.D. (2024), *The impact of large language models on higher education: exploring the connection between AI and Education 4.0*, „Frontiers in Education”, vol. 9, <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1392091>
- Raszyd K.I., Wesołowska A., Tomaszewska K. (2024), *Sztuczna inteligencja w nauce – jak studenci wykorzystują AI w edukacji wyższej*, „Akademia Zarządzania”, nr 8(3), s. 373–400.
- Rybiński K., Królewski J. (2023), *Algokracja. Jak i dlaczego sztuczna inteligencja zmienia wszystko*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Strzelecki A. (2023), *To use or not to use ChatGPT in higher education? A study of students' acceptance and use of technology*, „Interactive Learning Environments”, vol. 32(9), s. 5142–5155, <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2209881>
- Sullivan M., Kelly A., McLaughlan P. (2023), *ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning*, „Journal of Applied Learning & Teaching (JALT)”, vol. 6(1), <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>
- Yan Y., Liu H. (2024), *Ethical framework for AI education based on large language models*, „Education and Information Technologies”, vol. 30, s. 10891–10909, <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13241-6>

Lidia Mirowska  <https://orcid.org/0000-0002-0096-4753>

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Polski Uniwersytet Wirtualny

e-mail: imirowska@ahelodz.pl

Edukacyjny potencjał platformy EPALE – społeczność współpracy i inspiracji

The learning potential of the EPALE platform – a community for collaboration and inspiration

Streszczenie

Artykuł przedstawia strukturę platformy, jej zasoby oraz aktywności podejmowane przez Krajowe Biuro EPAL w Polsce. Opisano w nim również przykłady dobrych praktyk i inicjatywy społecznościowe, takie jak konkurs „Sposób na Erasmusa+” czy coroczne Forum Edukacji Dorosłych. Szczególną wartość stanowi podkreślenie roli EPAL jako przestrzeni współpracy międzyinstytucjonalnej i międzykulturowej w ramach programu Erasmus+.

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, uczenie się przez całe życie, platforma edukacyjna

Abstract

The article presents the structure of the platform, its resources and the activities of the EPAL National Office in Poland. It also describes examples of good practices and community initiatives, such as the ‘Way to Erasmus+’ competition and the annual Adult Education Forum. Of particular value is the emphasis on the role of EPAL as a space for interinstitutional and intercultural cooperation within the Erasmus+ programme.

Keywords: adult education, lifelong learning, educational platform

Wstęp

Współczesne przemiany społeczne, gospodarcze i technologiczne stawiają przed edukacją dorosłych nowe wyzwania, a zarazem tworzą nieznane wcześniej możliwości. W tym kontekście platformy cyfrowe zyskują na znaczeniu jako przestrzenie wspierające procesy uczenia się, współpracy i dzielenia się wiedzą. Jedną z najważniejszych europejskich inicjatyw w tym zakresie jest **EPALE – Elektroniczna Platforma na rzecz Uczenia się Dorosłych w Europie**, promowana przez Komisję Europejską. Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie edukacyjnego potencjału EPALÉ jako środowiska wspierającego rozwój zawodowy edukatorów dorosłych oraz budowanie społeczności praktyków w wymiarze transnarodowym.

Co to jest EPALÉ?

Platforma EPALÉ (Electronic Platform for Adult Learning in Europe) to elektroniczna platforma na rzecz uczenia się dorosłych w Europie. Jest to wyjątkowe miejsce w sieci, które warto znać i eksplorować. W erze cyfrowej EPALÉ staje się kluczowym narzędziem dla wszystkich, którzy chcą rozwijać swoje umiejętności, dzielić się doświadczeniami i współpracować z innymi pasjonatami edukacji. Ta inicjatywa Komisji Europejskiej w lipcu 2024 r. zanotowała ponad **150 000 zarejestrowanych użytkowników** (Milczarek, 2024a). Platforma EPALÉ jest na co dzień zarządzana przez Centralne Biuro z pomocą [37 krajowych biur w całej Europie](#). **Polskie Krajowe Biuro EPALÉ działa w ramach** Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE), której głównym celem jest wspieranie rozwoju edukacji w Polsce (Komisja Europejska, *O EPALÉ*, b.r.).

Zadaniem biura jest rozwijanie polskiej wersji językowej platformy. Na co dzień biuro współpracuje z użytkownikami EPALÉ w zakresie:

- 1) pomocy w publikacji artykułów i materiałów na platformie,
- 2) wsparcia redakcyjnego, w postaci na przykład korekty tekstów,
- 3) prezentacji EPALÉ na organizowanych przez użytkowników wydarzeniach skupiających osoby uczące dorosłych,
- 4) promocji tekstów użytkowników platformy,
- 5) organizacji wydarzeń dla zarejestrowanych użytkowników platformy (seminaria, webinaria, konferencje).

Biuro jest również otwarte na zaproszenia na wszelkie wydarzenia zewnętrzne związane z edukacją dorosłych. Przykładem tej otwartości jest objęcie, od 2024 roku, patronatem konferencji Akademia on-line.

Platforma on-line EPALÉ oferuje szeroki zakres zasobów edukacyjnych, narzędzi do współpracy oraz możliwości nawiązywania kontaktów z profesjonalistami z całej Europy. Dzięki EPALÉ, nauczyciele, trenerzy, badacze i inni specjaliści mogą dzielić się wiedzą, doświadczeniami i najlepszymi praktykami.



Logo EPALe Polska – materiały promocyjne Krajowego Biura EPALe

Platforma jest otwarta na różnorodne formaty. Można na niej posłuchać serii podcastów i newscastów przygotowanych przez ekspertów edukacji dorosłych, które poszerzają wiedzę na temat zagadnień związanych z uczeniem się dorosłych. Można je również znaleźć na otwartym kanale [spotify](#).

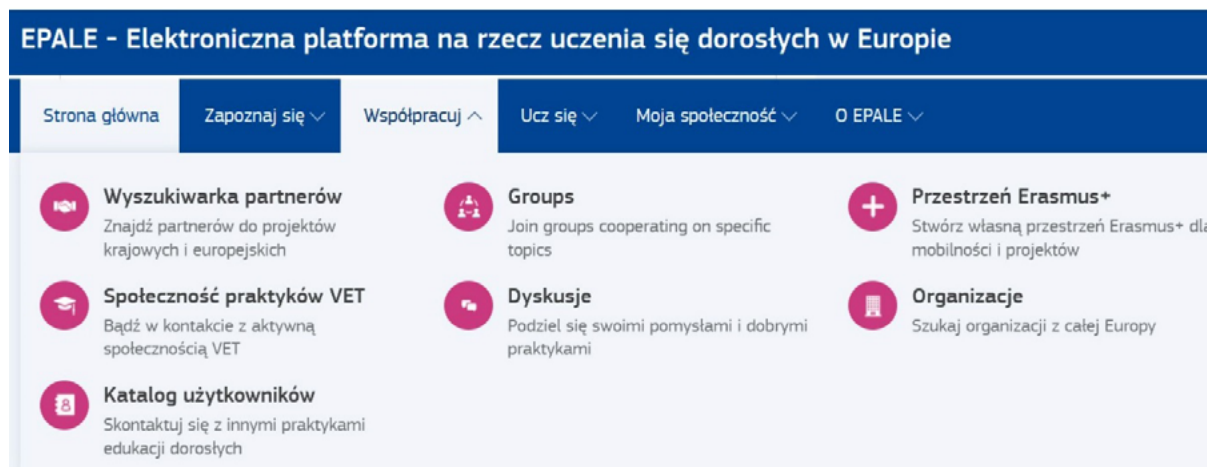


Profil EPALe Polska na spotify

Źródło: Spotify, b.r.

Współpracuj i ucz się

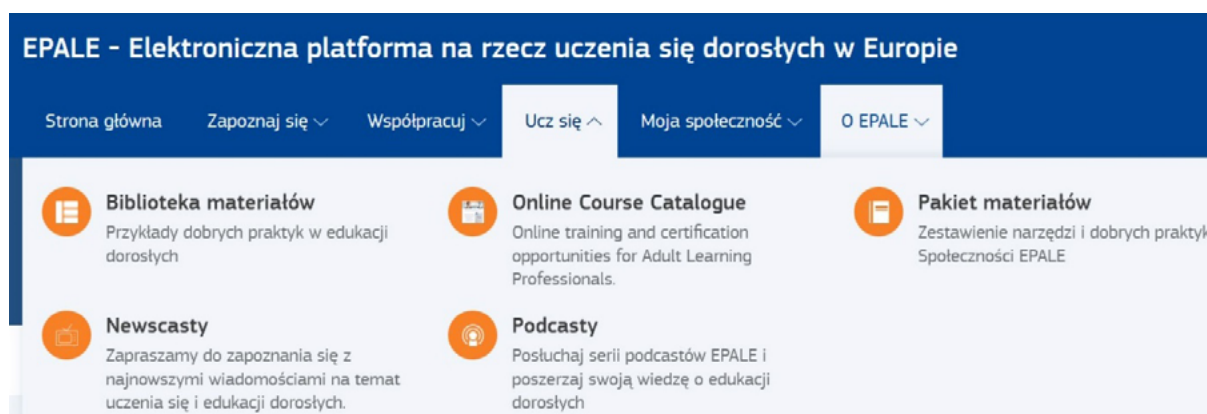
Jednym z najważniejszych aspektów EPALe jest promowanie współpracy i współdzielenia wiedzy. Użyte kownicy mogą tworzyć grupy dyskusyjne, uczestniczyć w webinarjach, a także publikować i komentować artykuły. Dzięki temu EPALe staje się dynamiczną społecznością, w której każdy może znaleźć inspirację i wsparcie w swojej praktyce edukacyjnej.



Główne zakładki strony – Współpracuj

Źródło: Komisja Europejska, EPAL..., b.r.

Platforma umożliwia znalezienie partnerów do projektów realizowanych w ramach programu Erasmus+ o tematyce edukacja dorosłych – zarówno mobilnościowych, jak i strategicznych.



Główne zakładki strony – Ucz się

Źródło: Komisja Europejska, EPAL..., b.r.

Przykłady sukcesu

Na przestrzeni lat EPAL pomogło wielu osobom i instytucjom w rozwijaniu swoich kompetencji. Przykładowo, nauczyciele z różnych krajów mogą wymieniać się metodami nauczania, co prowadzi do podniesienia jakości edukacji. Współpraca międzynarodowa na platformie EPAL przyczynia się również do lepszego zrozumienia różnic kulturowych i tworzenia bardziej zintegrowanej Europy. Dobre praktyki są promowane także w konkursach, takich jak „Sposób na Erasmusa+”. W edycji 2024 Krajowe biuro EPAL Polska zaprosiło realizatorów projektów dofinansowanych z programu Erasmus+ Edukacja dorosłych do podzielenia się swoimi doświadczeniami i poradami na blogu EPAL.

Opublikowano 12 artykułów konkursowych. Zawierają one nie tylko praktyczne porady dotyczące współpracy międzynarodowej, angażowania słuchaczy czy pracy w zespole projektowym, ale także pokazują różnorodność projektów realizowanych w ramach programu Erasmus+. Znajdują się w nich podpowiedzi, jak z sukcesem realizować projekty, a także inspirujące pomysły na inicjatywy edukacyjne angażujące seniorów, przykłady działań proekologicznych czy przedsiębiorczości społecznej i wiele innych. Polecam sięgnąć do wszystkich tekstów – nie tylko tych nagrodzonych (Milczarek, 2024b).

Jak dołączyć do EPALE?

Dołączenie do platformy EPALE jest proste i bezpłatne. Wystarczy zarejestrować się na stronie epale.ec.europa.eu i wypełnić formularz rejestracyjny. Po zalogowaniu użytkownicy mają dostęp do wszystkich zasobów, mogą tworzyć profile, uczestniczyć w dyskusjach i korzystać z narzędzi do współpracy.

Platforma EPALE może być przydatna, jeżeli:

- 1) posiadasz materiały, które chcesz opublikować,
- 2) organizujesz wydarzenie i chcesz zaprosić delegatów z całej Europy,
- 3) masz wiadomość o swojej organizacji lub projekcie, nad którym pracujesz i chcesz podzielić się tą informacją z organizacjami w całej Europie,
- 4) chcesz opublikować wpis na blogu (na przykład opinię, wywiad, studium przypadku) i podjąć dyskusję z innymi organizacjami z całej Europy,
- 5) szukasz wiarygodnej biblioteki zasobów, takich jak dobre praktyki, materiały dydaktyczne i wyniki badań naukowych,
- 6) interesuje cię społeczność związana z edukacją dorosłych,
- 7) współuczestniczysz w partnerstwie lub pracujesz nad jego powstaniem i szukasz przestrzeni współpracy,
- 8) chcesz założyć, współtworzyć społeczność praktyków.

W mediach społecznościowych działają również polskojęzyczne profile „EPALE Polska – uczenie się dorosłych”. Na Facebooku ([epalepolska](https://www.facebook.com/epalepolska)) i LinkedIn ([epalepolska](https://www.linkedin.com/company/epalepolska)) pojawiają się regularnie aktualne informacje dotyczące platformy EPALE oraz tematyki uczenia się dorosłych w Polsce i w Europie. To również miejsce networkingu całej społeczności EPALE.

Forum Edukacji Dorosłych

Co roku członkowie społeczności EPALE spotykają się na Forum Edukacji Dorosłych. W dniach 14–15 listopada 2024 r. odbyło się ono w **formule hybrydowej – on-line i stacjonarnie w Warszawie**.

Forum jest wartościowym spotkaniem dla osób zajmujących się niezawodową edukacją dorosłych. Wśród prelegentów i uczestników wydarzenia znajdują się m.in. trenerzy i edukatorzy, pracownicy uczelni, pracownicy działów HR odpowiedzialni za szkolenia, przedstawiciele organizacji pracodawców, doradcy zawodowi, andragodzy czy pracownicy instytucji kultury zajmujący się edukacją dorosłych.

Udział w Forum Edukacji Dorosłych jest bezpłatny. Warunkiem uczestnictwa jest posiadanie aktywnego konta na platformie EPALE. Znana jest również data jubileuszowego, X Forum Edukacji Dorosłych – w dniach 4–5 listopada 2025 r. odbędzie się ono w Warszawie i on-line. Podczas dwóch dni organizatorzy zaproszą uczestników do udziału w wykładach, panelach dyskusyjnych i warsztatach. Osoby, które nie będą mogły przybyć do Warszawy, będą miały możliwość udziału on-line. Przewidziana jest pełna transmisja z możliwością interakcji i dzielenia się swoimi doświadczeniami. Wszystkie wystąpienia w sesji plenarnej będą tłumaczone na polski język migowy.



Zaproszenie na X Forum Edukacji Dorosłych

Źródło: materiały promocyjne EPALE Polska.

Zostań częścią EPALE

EPALE to nie tylko platforma edukacyjna, ale przede wszystkim społeczność, która wspiera i inspirowa dorosłych uczniów oraz edukatorów.

Funkcjonuje w 32 językach UE i każda wersja językowa zawiera własne treści, nadzorowane przez krajowe zespoły z całej Europy. Zespół z Polski to jeden z prężniej działających w strukturach platformy. EPALE stale wprowadza nowe funkcjonalności i inicjatywy, a także ulepsza swoje działania i usługi. Cykl [Newscastów EPALE](#), [Galeria Słów](#) i nowy [pakiet materiałów EPALE dotyczący Europejskiego Roku Umiejętności](#) to tylko niektóre z nich. Dzięki platformie EPALE edukatorzy mogą otrzymywać wsparcie od społeczności, dzielić się swoimi sukcesami i wyzwaniem. Inspirujące historie innych użytkowników mogą zachęcić do wprowadzania nowych metod nauczania.

Jeśli jeszcze nie jesteś w społeczności EPALÉ, zapraszam Cię do dołączenia już dziś. Odkryj, jak współpraca i współdzielenie wiedzy mogą wzbogacić Twoje doświadczenia edukacyjne i zawodowe. Niech Twoja podróż edukacyjna z EPALÉ będzie pełna sukcesów, satysfakcji i nieustającej inspiracji. Razem możemy tworzyć skuteczne i innowacyjne środowisko edukacyjne.

EPALÉ posiada znaczący potencjał jako narzędzie wspierające rozwój edukacji dorosłych w Europie. Jego funkcjonalności odpowiadają na wiele potrzeb współczesnych edukatorów, a formuła platformy sprzyja budowie społeczności praktyków. Jednocześnie dostrzegalne są ograniczenia wymagające dalszych usprawnień. Uczynienie EPALÉ przestrzenią nie tylko komunikacji, ale także refleksji naukowej i ewaluacji praktyk edukacyjnych może przyczynić się do wzrostu jakości kształcenia dorosłych w całej Europie.

Bibliografia

- Komisja Europejska, *O EPALÉ*, b.r., <https://epale.ec.europa.eu/pl/why-epale> (dostęp: 8.08.2025).
- Komisja Europejska, EPALÉ – Elektroniczna platforma na rzecz uczenia się dorosłych w Europie, b.r., <https://epale.ec.europa.eu/pl> (dostęp: 8.09.2025).
- Milczarek K., *Spoleczność EPALÉ liczy 150 000 użytkowników!*, 2024a, <https://epale.ec.europa.eu/pl/content/spolecznosc-epale-liczy-150-000-uzytownikow> (dostęp: 8.08.2025).
- Milczarek K., *Znamy wyniki tegorocznego konkursu EPALÉ: Sposób na Erasmusa+!*, 2024b, <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/znamy-wyniki-tegorocznego-konkursu-epale-sposob-na-erasmusa> (dostęp: 8.08.2025).
- Spotify, Podcast EPALÉ On-Air, b.r., <https://open.spotify.com/show/5LzW1X0PmagB3AlQzhWpB-n?si=9dd7f644ed354ec0> (dostęp: 8.09.2025).

Izabela Walczak  <https://orcid.org/0000-0001-7357-963X>

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

e-mail: iwalczak@ahelodz.pl

Last minute czy rhythm and blues? O zarządzaniu czasem w kształceniu asynchronicznym on-line

Last minute or rhythm and blues? On time management in asynchronous on-line education

Streszczenie

Narzędzia wspomagające edukację w sieci pozwalają planować pracę na różne sposoby: rytmicznie sekwencyjnie lub w sposób dowolny. Jakie są plusy i minusy każdego podejścia? Jak przekładają się one na efektywność nauczania i kompetencje studentów? W jakim kierunku podążać, mając na uwadze potrzeby osób uczących się, najnowsze trendy i szerszą perspektywę życiowych umiejętności? Jak to zrobić w praktyce?

Słowa kluczowe: nauczanie on-line, nauka asynchroniczna, zarządzanie czasem

Abstract

Digital tools that support on-line education allow for planning work in various ways: rhythmically, sequentially, or in a completely flexible manner. What are the advantages and disadvantages of each approach? How do they influence teaching effectiveness and students' competencies? Which direction should we take, considering learners' needs, the latest trends, and a broader perspective of life skills? How can this be implemented in practice?

Keywords: on-line teaching, asynchronous learning, time management

Wstęp

Asynchroniczna praca własna studenta w nauczaniu on-line oferuje różne możliwości rozplanowania zadań do wykonania w czasie trwania kursu, zarówno z perspektywy wykładowcy, jak i studenta. Materiały i praca oraz ich części w przedmiocie lub kursie mogą być zaprojektowane rytmicznie, tj. w taki sposób, aby przeglądanie, zapoznawanie się z materiałami i ich przyswojenie odbywały się w sposób regularny przez określony czas (np. semestr). Odmianą podejścia rytmicznego jest sekwencyjne rozplanowanie pracy, w którym istotna jest nie tylko regularna praca, ale również kolejność wykonywania zadań. Inną opcją jest oddanie autonomii w ręce uczącego się, który decyduje, w jakim czasie i w jakiej kolejności będzie pracował nad materiałem przedmiotu i wykonywał zadania. W końcu wszystkie powyższe sposoby na strukturę pracy można mieszać w obrębie przedmiotu lub kursu, np. dzieląc materiał na moduły, dopuszczając dowolność w ich realizacji, ale wymuszając kolejność zadań w ich ramach. Również z perspektywy uczącego możliwe są różne podejścia, np. dowolnie sekwencyjnie w przypadkach, kiedy jest możliwość wyboru, w jakiej kolejności zostaną wykonane zadania, ale student lub uczeń podąża za kolejnością zasugerowaną wprost lub domyślnie przez nauczyciela.

Obserwacje i wnioski opisane w artykule dotyczą przede wszystkim kształcenia akademickiego, ale autorka zastosowała terminologię aplikowaną również do innych ról i procesów w kształceniu asynchronicznym on-line. Terminy, takie jak *wykładowca*, *nauczyciel*, *trener*, *prowadzący*, *edukator* czy *instruktor* odnoszą się do osób realizujących funkcje dydaktyczne. Analogicznie po stronie uczestników procesu edukacyjnego wymiennie zastosowano pojęcia *student*, *uczeń*, *osoba ucząca się* czy *uczący się*, uwzględniając różne poziomy oraz formy kształcenia. *Przedmiot*, *karta przedmiotu*, *kurs* i *szkolenie* to pojęcia odnoszące się do technicznego obszaru tematycznego platform edukacyjnych on-line.

Last minute czy rhythm and blues?

W asynchronicznym nauczaniu on-line zadaniem prowadzącego przedmiot jest udostępnienie materiałów edukacyjnych i zaprojektowanie zadań, żeby osiągnąć optymalne efekty uczenia. Perspektywa wykładowcy jest pośrednio związana z korzyściami, jakie w dłuższej perspektywie czasowej i w szerszym kontekście dotyczą osób uczących się – w ich interesie leży jak najlepsze opanowanie kompetencji zawartych w treściach programowych.

Mając na uwadze możliwości zaprojektowania prac w przedmiotach lub kursach oraz techniczne możliwości oferowane przez platformy nauczania on-line, nasuwa się pytanie, jakie korzyści i jakie ograniczenia stwarza każde z podejść omówionych we wstępie do artykułu.

Rozważmy na początek podejścia rytmicznie i sekwencyjno-rytmiczne.

Tabela 1. Rytmiczne i sekwencyjno-rytmiczne planowanie pracy

Korzyści	Aspekty negatywne
<ul style="list-style-type: none"> – Wspiera systematyczną pracę. – Zwiększone prawdopodobieństwo, że prace będą dopracowane, a materiał dobrze przemyślany i przyswojony. – Większa ilość czasu na pytania i odpowiedzi. – Większa ilość czasu na informacje zwrotne. – Większa ilość czasu na korektę prac. 	<ul style="list-style-type: none"> – Odpowiedzialność za regularność i systematyczność wykonywania zadań po stronie wykładowcy. – Terminy ukończenia prac mogą być niedopasowane do możliwości i potrzeb studentów.

Źródło: opracowanie własne.

Warto nadmienić, że np. w przypadku platformy Moodle możliwe jest zaplanowanie pracy w sposób sekwencyjno-rytmiczny, ale nie czysto rytmiczny, tj. prowadzący przedmiot może narzucić kolejność i czas (zarówno rozpoczęcia, jak i zakończenia) dostępności materiałów i zadań, ale nie ma opcji zaprojektowania regularnej (rytmicznej) pracy bez uwzględnienia kolejności treści i prac.

Struktura nauki oparta na regularnych odstępach czasowych (terminach) jest uporządkowana, logiczna, ułatwia monitorowanie postępów zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi i zwiększa szanse, że student będzie pracował systematycznie, z korzyścią dla przyswajania wiedzy, ćwiczenia umiejętności i kształtowania postaw, co potwierdzają badania. Jak pisze Peter Hollins: „Zgodnie z koncepcją powtórek podzielonych w czasie 5 minut dziennie jest znacznie korzystniejsze dla procesu nauki i zapamiętywania niż godzina na tydzień” (Hollins, 2021, s. 55).

Co więcej, jak wskazują badacze, ustrukturyzowanie materiału w kursach on-line w sposób sekwencyjny jest bardziej motywujące dla osób uczących się, niż zaoferowanie wszystkich lekcji i zadań od początku kursu (Van Doorn, Van Doorn, 2014).

Dodatkowo regularna praca pozwala na dogłębne przemyślenie i zrozumienie tematów, zadawanie pytań prowadzącemu przedmiot, dopracowanie prac oraz stwarza przestrzeń na ich poprawienie po otrzymaniu informacji zwrotnej. Z perspektywy wykładowcy prace oddawane tuż przed terminem ich złożenia wymuszają skrócenie czasu poświęconego na ich sprawdzanie i formułowanie informacji zwrotnych.

Czy są w takim razie minusy rytmicznego i sekwencyjno-rytmicznego podejścia do planowania pracy? Wydaje się, że głównym problemem jest złożenie odpowiedzialności za planowanie procesu uczenia wyłącznie na barkach prowadzącego przedmiot. Dodatkowo rozłożenie pracy w czasie w sposób rytmiczno-sekwencyjny może nie wyjść naprzeciw możliwościom osób uczących się, co wydaje się szczególnie ważne w edukacji on-line. Jak zauważają badacze (Wehrhahn, Gaschler, Zhao, 2024), nauka zdalna jest często podejmowana przez osoby, którym ograniczenia geograficzne lub społeczne nie pozwalają na nauczanie w tradycyjnym systemie off-line.

Większość kursów on-line odzwierciedla strukturę tradycyjnego nauczania, szczególnie kiedy kolejność przyswajania materiału ma znaczenie. W przypadku wiedzy teoretycznej są to m.in. podstawowe pojęcia, podstawy, informacje wstępne, powtórzenie najważniejszych treści z poprzednich cykli nauki. Jeżeli chodzi o umiejętności, stopniowanie skali trudności ćwiczeń (np. w matematyce) jest wymaganym podejściem.

Jakie są korzyści i czy są negatywne aspekty podejścia sekwencyjnego, czyli wymuszonej kolejności wykonywania zadań z wyznaczonym terminem końcowym pracy?

Tabela 2. Sekwencyjne planowanie pracy

Korzyści	Aspekty negatywne
<ul style="list-style-type: none"> – Optymalne rozwiązanie w przypadku, kiedy wiedza i umiejętności są budowane według poziomu trudności lub potrzebne są teoria, narzędzia, umiejętności, informacje wstępne, żeby wywiązać się z pracy lub prac semestralnych. – Częściowa autonomia ucznia w planowaniu pracy. – Odpowiedzialność za regularność i systematyczność wykonywania zadań po stronie studenta. – Pozwala na doświadczenie zarządzania czasem w praktyce. 	<ul style="list-style-type: none"> – Mała elastyczność. – Może ograniczać kreatywność i autonomię uczącego się.

Źródło: opracowanie własne.

Praca sekwencyjna, czyli wymuszona kolejność realizacji zadań z wyraźnie określonymi terminami możliwego rozpoczęcia oraz ostatecznego ukończenia prac jest optymalnym rozwiązaniem w sytuacjach, gdy wiedza i umiejętności muszą być budowane etapowo: zgodnie ze wzrastającym poziomem trudności lub wymaganiami, które determinują konieczność wcześniejszego opanowania teorii, narzędzi czy umiejętności przed realizacją projektu semestralnego bądź pracy zaliczeniowej.

Sekwencyjne podejście znacząco zwiększa szanse na logiczny i zaplanowany przyrost wiedzy oraz kompetencji. Każdy kolejny moduł lub zadanie opiera się na wiedzy i umiejętnościach zdobytych wcześniej, co pozwala na lepsze utrwalenie materiału. Taki sposób zaprojektowania kursu daje przestrzeń tylko na niewielką autonomię po stronie studenta, którą można zwiększyć, projektując zadania w ramach danego etapu w sposób sekwencyjno-dowolny – uczący się mogą wówczas samodzielnie planować pracę, zyskując umiejętność efektywnego gospodarowania czasem w ramach danego modułu. Odpowiedzialność za regularność i systematyczność realizacji leży wówczas po stronie uczestnika kursu.

Z drugiej strony harmonogram sekwencyjny może ograniczać elastyczność zarówno ucznia, jak i prowadzącego, a u niektórych uczestników powodować poczucie presji i ograniczać przestrzeń na indywidualne strategie uczenia się. W przypadku nauk humanistycznych i społecznych korzystne dla procesu nauki może być **niepodążanie** za najbardziej oczywistym, np. logicznym lub chronologicznym uporządkowaniem materiału, zgodnie z zasadą tzw. przeplatanej praktyki:

Po pierwsze zwiększa ona zdolność mózgu do odróżniania koncepcji. [...] mobilizując do ciągłego koncentrowania się na szukaniu różnych rozwiązań. Ten proces zaś zwiększa zdolność do uczenia się kluczowych umiejętności i koncepcji oraz w rezultacie pomaga wybierać trafne rozwiązania i wcielać je w życie. [...] przeplatana praktyka wzmacnia skojarzenia w pamięci (Hollins, 2021, s. 53).

Przywołując konkretne przykłady, w trakcie uczenia się odległych w czasie epok historycznych, skrajnie różnych koncepcji ekonomicznych lub odległych kulturowo systemów filozoficznych umysł osoby uczącej odnajduje analogie i nowe konteksty i wspiera aktywne przyswajanie wiedzy.

Ostatnią opcją do rozważenia pozostaje zaprojektowanie kursu w taki sposób, aby student mógł wybrać zarówno kolejność, w jakiej zapozna się z treściami i zadaniami, jak i terminy, w jakich je wykona (z wyjątkiem terminu końcowego).

Tabela 3. Dowolne planowanie pracy

Korzyści	Aspekty negatywne
<ul style="list-style-type: none"> – Całkowita autonomia uczącego się w planowaniu i realizowaniu zadań. – Odpowiedzialność za regularność i systematyczność po stronie ucznia. – Doświadczenie zarządzania czasem w praktyce. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ryzyko odkładania pracy na koniec semestru.

Źródło: opracowanie własne.

Kształcenie asynchroniczne oferuje opcję swobodnego planowania pracy przez studentów. Ten tryb pracy charakteryzuje się niemal pełną autonomią osoby uczącej się w zakresie organizacji własnej aktywności, zarówno w odniesieniu do wyboru czasu pracy, jak i tempa realizacji poszczególnych zadań.

Najważniejszą zaletą dowolnego planowania wydaje się wzmocnienie samodzielności i odpowiedzialności za proces uczenia się. Studenci przejmują pełną kontrolę nad rozkładem i intensywnością pracy, a tym samym mają możliwość dopasowania nauki do indywidualnych możliwości, potrzeb, zobowiązań zawodowych czy osobistych preferencji. Tak skonstruowane środowisko wymusza konieczność samodzielnego planowania harmonogramu oraz efektywnego zarządzania własnym czasem, co stanowi cenne doświadczenie przygotowujące do pracy zawodowej. Ponadto autonomia w nauce sprzyja rozwojowi kompetencji, takich jak samoświadomość, inicjatywa, zdolność do refleksji oraz kształtowania postaw – odpowiedzialności, zaangażowania i ciągłego rozwoju.

Z drugiej strony całkowite przeniesienie odpowiedzialności za regularność i systematyczność wykonywanych zadań na ucznia niesie ze sobą ryzyko prokrastynacji i wynikającej z niej tendencji do realizacji zadań przed końcem semestru, z pominięciem systematycznej pracy. Może to prowadzić nie tylko do niższej jakości przyswajanych treści i zakłócenia procesu uczenia się, ale również do wzrostu stresu oraz obniżenia osiągniętych rezultatów:

[...] dlatego faszeringowanie się wiedzą albo zostawianie nauki na ostatnią chwilę okazują się tak mało skuteczne. Bardzo niewielka część przyswojonych wtedy wiadomości przejdzie do pamięci długotrwałej ze względu na brak powtórek i głębszej analizy. Ostatecznie więc będziemy mieli do czynienia z „wkuwaniem na blachę” [...], którego efekty zanikają znacznie szybciej (Hollins, 2021, s. 58).

Część studentów, szczególnie mniej doświadczonych w samoregulacji, może mieć trudności z właściwym rozplanowaniem zadań oraz utrzymaniem motywacji w dłuższej perspektywie czasowej.

W asynchronicznej nauce on-line, w której studenci otrzymują pełną swobodę w zakresie rozplanowania własnej pracy, obserwujemy szerokie spektrum postaw i strategii organizacyjnych. Analiza tych zachowań pozwala nie tylko lepiej zrozumieć dynamikę procesu uczenia się, ale także wyciągać wnioski dotyczące kształtowania metakompetencji zarządzania sobą w czasie, umiejętności niezbędnej zarówno w kontekście akademickim, prywatnym, jak i zawodowym.

Przy założeniu pełnej autonomii czasowej można zaproponować następującą typologię postaw w planowaniu nauki:

1. *First minute* – niektórzy studenci podejmują się realizacji zadań natychmiast po ich otrzymaniu, demonstrując inicjatywę, chęć uniknięcia przyszłego stresu czy potrzebę „odhaczenia zadań”. Część z nich jest w stanie uporać się z większością materiału na samym początku semestru; inni rozkładają pracę na dłuższy okres.

2. Podejście systematyczne – ta grupa studentów preferuje systematyczne, umiarkowane podejściem do obowiązków; zadania realizowane są etapowo, zgodnie z przyjętym planem.
3. *Last minute* – studenci realizujący zadania w ostatniej chwili korzystają z oferowanej elastyczności, lecz paradoksalnie sami ograniczają swoją autonomię ze względu na presję czasu i stres towarzyszący konieczności pracy tuż przed terminem.

Warto również wspomnieć o postawie *just after time* reprezentowanej przez studentów, którzy reagują dopiero po upływie terminu składania prac. Wydaje się, że takie osoby nie powinny mieć możliwości zaliczenia przedmiotu, chyba że zaszły okoliczności losowe, które uniemożliwiły pracę w ciągu całego semestru.

Różnorodność obserwowanych postaw dowodzi, jak istotne znaczenie ma metakompetencja zarządzania czasem. Obejmuje ona m.in.:

- 1) planowanie i wyznaczanie priorytetów, czyli efektywne rozłożenie zadań, określanie, co wymaga natychmiastowej uwagi, a co można odłożyć w czasie;
- 2) elastyczność i zdolność do zmian w nieprzewidzianych sytuacjach zmian; w zarządzaniu projektami jest to tzw. prognoza krocząca, pozwalająca korygować plany, reagując na bieżąco na zmieniające się okoliczności;
- 3) monitorowanie postępów, czyli kontrolę realizacji celu, refleksję i samoocenę;
- 4) motywację i samodyscyplinę – determinację oraz kształtowanie nawyków podtrzymujących zaangażowanie;
- 5) walkę z prokrastynacją, czyli przeciwdziałanie tendencji do odkładania pracy na później, wdrażanie strategii eliminujących rozproszenia;
- 6) zarządzanie energią i równowagą praca–nauka–życie – świadome gospodarowanie własnymi zasobami, umiejętność odnajdywania życiowej harmonii.

Rozwój powyższych kompetencji wspierany jest za pomocą narzędzi organizacyjnych, takich jak cyfrowe kalendarze, listy zadań lub aplikacje do zarządzania projektami. Na poziomie metodologicznym rekomenduje się wdrażanie technik priorytetyzacji (np. reguła 80/20) czy metody małych kroków (kaizen).

Współczesne podejście do kompetencji akademickich nie ogranicza się jedynie do wiedzy czy umiejętności praktycznych, istotnym, często niedocenianym komponentem jest postawa uczącego się. To ona decyduje o sposobie podejmowania wyzwań, odporności na przeciwności oraz trwałości motywacji. W nauczaniu asynchronicznym, gdzie autonomia studenta jest szczególnie wysoka, warto postawić pytanie o to, jaką postawę faktycznie promujemy i premiujemy w strukturze kursu. Czy jest to postawa zaangażowania i odpowiedzialności, czy raczej pasywna strategia „jakoś to będzie”?

Determinacja i zaangażowanie uczestnika w procesie edukacyjnym stanowią o efektywnym uczeniu się i osiągnięciu zamierzonych rezultatów. Z drugiej strony akceptacja postawy wyczekującej, biernej czy unikanie wysiłku edukacyjnego skutkują nie tylko niższymi osiągnięciami, ale też utrwalaniem niepożądanych nawyków, które mogą rzutować na przyszłe życie zawodowe uczącego się,

Nasuwa się istotne pytanie – „jak kształtować i motywować pożądane postawy?”. Warto nie tylko mówić wprost o oczekiwaniach formalnych, ale również podkreślać wartość aktywnego zaangażowania i samodzielności. Innym pomysłem jest angażowanie studentów w dyskusję na temat plusów i minusów różnych strategii planowania pracy oraz zachęcanie do analizy i refleksji na temat własnych wyborów, a także przewidywania konsekwencji, np. prokrastynacji i korzyści płynących z systematycznej pracy.

Zaproszenie studentów do podzielenia się swoimi strategiami planowania, np. poprzez krótkie ankiety lub wypowiedzi na forach, może pomóc zmotywować całą grupę do działania. Wspieranie aktywnej wymiany doświadczeń w ramach forów, grup projektowych czy dyskusji on-line pozwala wykorzystać efekt „pozytywnej presji” grupy. Inspiracja płynąca od innych uczestników, zarówno w zakresie sukcesów, jak i radzenia sobie z trudnościami, stanowi ważny czynnik wzmacniający motywację. W przypadku wszystkich zadań w formie otwartych forów dyskusyjnych osoby odpowiadające jako pierwsze motywują inne osoby w grupie do wykonania zadań. Taką postawę można wzmacniać poprzez ich komentowanie i docenianie pierwszych wpisów (np. przez podziękowania). Warto się również zastanowić, czy pomocny byłby krótki warsztat lub zestaw materiałów edukacyjnych dotyczących planowania, priorytetyzacji i monitorowania pracy.

Podsumowanie

Rytmiczne, sekwencyjne i sekwencyjno-rytmiczne tryby pracy sprzyjają usystematyzowanemu przyswajaniu wiedzy, wymagają jednak od prowadzącego dbałości o przemyślane tempo kursu oraz wbudowanie mechanizmów umożliwiających wsparcie i elastyczne reagowanie na potrzeby uczestników. Swobodne planowanie pracy w nauczaniu asynchronicznym on-line stanowi rozwiązanie o ogromnym potencjale rozwojowym, które najlepiej sprawdza się wśród studentów dojrzałych i świadomych własnych potrzeb edukacyjnych; jednocześnie może wymagać wprowadzenia mechanizmów wsparcia, np. dostępu do zasobów zwiększających samoświadomość i refleksję, żeby zminimalizować ryzyko braku systematyczności. Połączenie autonomii z przemyślaną strukturą wydaje się optymalnym rozwiązaniem w nowoczesnym, asynchronicznym systemie kształcenia wyższego.

Wnioski płynące z obserwacji różnych postaw studentów w asynchronicznym planowaniu pracy są jednoznaczne – efektywna edukacja powinna nie tylko przekazywać wiedzę, lecz również świadomie kształtować metakompetencje zarządzania sobą w czasie. Zróżnicowane strategie i narzędzia pozwalają na rozwój odpowiedzialności, elastyczności i sprawczości. Umiejętności zarządzania czasem, planowania i samoregulacji odgrywają dużą rolę nie tylko w kontekście edukacji akademickiej, stają się także nieodzowne w karierach wymagających samodzielności: zarządzaniu projektami, wolnych zawodach, przedsiębiorczości lub pracy zdalnej w dowolnym zawodzie.

Dylematem edukacyjnym pozostaje pytanie o podział odpowiedzialności za efekty kształcenia. Kto powinien „pilnować” terminów i jakości pracy – student czy nauczyciel? Nowoczesna dydaktyka coraz wyraźniej skłania się ku przekazywaniu odpowiedzialności uczącym się, wspierając ich rozwój jako samodzielnych, refleksyjnych i zdolnych do samoorganizacji profesjonalistów, co znajduje również odzwierciedlenie w preferencjach studentów (Cullen, Oppenheimer, 2024). Wydaje się jednak, że korzystne byłoby zaprojektowanie środowiska, które sprzyja rozwojowi pożądanых postaw poprzez jasne reguły gry i przemyślane interwencje.

Tworząc kurs asynchroniczny, nie tylko rozwijamy kompetencje merytoryczne studentów, ale również, poprzez wybór trybu pracy, narzędzi komunikacyjnych, motywacyjnych oraz strategii wsparcia, kształtujemy ich postawę wobec nauki i pracy własnej. Odpowiedzialne prowadzenie tego procesu wymaga obustronnej refleksji, dialogu oraz promowania zaangażowania i samodzielności jako istotnych wartości w świecie akademickim i poza nim.

Bibliografia

- Cullen S., Oppenheimer D. (2024), *Choosing to learn: The importance of student autonomy in higher education*, „Science Advances”, vol. 10(29), <https://doi.org/10.1126/sciadv.ado6759>
- Hollins P. (2021) *Błyskawiczne przyswajanie umiejętności. Naukowe metody zapamiętywania i doskonalenia wiedzy*, Wydawnictwo Onepress, Gliwice.
- Van Doorn J.R., Van Doorn J.D. (2014). *The quest for knowledge transfer efficacy: Blended teaching, online and in-class, with consideration of learning typologies for non-traditional and traditional students*, „Frontiers in Psychology”, vol. 5, 81326.
- Wehrhahn F., Gaschler R., Zhao F. (2024), *Students Follow Structured Guidance in an Asynchronous Online-Only Course, Despite Diverging Preferences*, „Psychology Learning & Teaching”, vol. 23(3), <https://doi.org/10.1177/14757257241276078>



www.puw.pl/pl/akademia-online