




Colloquium 4(52)/2023
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365
CC BY-NC-ND.4.0
DOI: <http://doi.org/10.34813/39coll2023>

GOTOWOŚĆ STUDENTÓW CYWILNYCH AKADEMII MARYNARKI WOJENNEJ W GDYNI DO NAUKI W CZASACH POSTPANDEMICZNYCH – KOMUNIKAT Z BADAŃ

**Readiness of civilian students of the Naval Academy in Gdynia to learn
in post-pandemic times – research report**

Ewelina Buczko
Akademia Marynarki Wojennej
im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni
e-mail: e.buczko@amw.gdynia.pl
ORCID  0000-0001-9623-4984

Streszczenie

Na początku roku akademickiego 2022/2023, kiedy raczej było wiadomo, że nie wrócimy do nauczania zdalnego w pełni, w kuluarach rozmów akademickich pojawiły się sprzeczne komunikaty studentów odnośnie do tego, czy chcą oni wrócić do nauki stacjonarnej. Jedni wyrażali taką chęć, inni z kolei składali prośby o przywrócenie zajęć online. W celu wyjaśnienia sprzeczności i ustalenia realnej gotowości studentów do powrotu do nauki stacjonarnej oraz powodów, dla których chcą lub nie chcą wrócić na uczelnie, na przełomie 2022/2023 roku (od listopada do stycznia), przy pomocy autorskiego kwestionariusza poprzedzonego badaniem pilotażowym, przebadano 206 studentów cywilnych Akademii Marynarki Wojennej.

Słowa kluczowe: pandemia, COVID-19, nauka zdalna, studenci, gotowość.

Abstract

At the beginning of the 2022/2023 academic year, when it was anticipated that return to full time classroom teaching would not be possible, in the unofficial academic conversations there were conflicting messages from students regarding whether they wanted to return to traditional classroom learning. Some expressed such a desire, while others submitted requests to restore online classes. In order to explain the discrepancies and determine the real students' readiness to return to in person learning and reasons for and against return to universities, during 2022/2023 (November to January) a pilot study with 206 civilian students of Naval Academy of Gdynia was conducted using original research questionnaire.

Keywords: pandemic, COVID-19, e-learning, classroom learning, students, readiness.

*Kiedy ktoś jest naprawdę wewnątrznie przygotowany do czegoś,
objawia tę gotowość swym zachowaniem.*

Napoleon Hill (2010)

Wprowadzenie

Kryzysy, które dotknęły i nadal dotyczą świat, znajdują swoje odbicie w edukacji w sposób pośredni, jak i bezpośredni. Mówiąc o edukacji zwłaszcza u osób dorosłych, jakimi są studenci, nie można pominąć znaczącego wpływu sytuacji społecznej, gospodarczej, czy też politycznej (Morbitzer, 2020, s. 8). Najbardziej dotkliwy kryzys ostatnich lat, w skali globalnej to pandemia związana z rozszerzeniem się koronawirusa SARS-Cov-2 (Gloster i in., 2020, s. 13). Pandemia zmieniła świat (Długosz, 2021, s. 178), zmieniła funkcjonowanie ludzi w niemal każdym obszarze życia (Perzycka i Marek, 2022, s. 19). Musiano dostosować edukację, również tę akademicką, do sytuacji na świecie. Kryzysy same w sobie są sytuacją trudną, która w sposób nieunikniony warunkuje życie współczesnego człowieka. Życie obecnych ludzi jest wyzwaniem, związanym z nieustannym mierzeniem się z sytuacjami trudnymi, porównywalne do stąpania po kruchym lodzie – niebezpieczne, niepewne i ryzykowne (Długosz, 2021, s. 10). Codziennosc w czasie pandemii była takim właśnie „chodzeniem po linie” utrudniającym kroczenie w wyznaczonym wcześniej celu (Perzycka i Marek, 2022, s. 19). Nieustająca dynamika trudnych zmian w środowisku społecznym wystawia nas na próbę, wymuszając tym samym konieczność adaptacji do zmieniających się warunków zewnętrznych. Jak (za: Baron-Polańczyk i in., 2020, s. 22) podają Elżbieta Perzycka i Lidia Marek (2022):

Każda z takich nieznanych, nowych sytuacji rodzi zupełnie naturalne dla niej obawy i lęki o możliwość wykonania założonych celów i zadań edukacyjnych. Tworzy także konieczność, a zarazem nadzieje i szanse na poszukiwanie nowych rozwiązań, którymi nie posługiwaliśmy się dotychczas w znanych nam sytuacjach edukacyjnych w kształceniu akademickim. (s. 21)

W czasie pandemii w trosce o bezpieczeństwo i zdrowie uczniów oraz studentów, polskie władze, tak jak w innych krajach, podjęły decyzje o przejściu na nauczanie zdalne (Staszkiwicz-Grabarczyk, 2021, s. 28). Nauczanie na odległość, inaczej nazywane też kształceniem na odległość, e-learningiem, e-education, czy też edukacją zdalną, nie jest pojęciem nowym (Wagner, 2011, s. 12; Warzocha i Winiarczyk, 2021, s. 62–63). Taki rodzaj prowadzenia zajęć, gdzie nauczyciel i słuchacze (uczniowie, studenci) są od siebie oddaleni (Kubiak, 2000, s. 11), miał nam pomóc utrzymać proces dydaktyczny przy minimalnej stracie jego jakości. Zatem, kiedy nie było możliwości nauczania stacjonarnie, zaszła konieczność posiłkowania się nauczaniem zdalnym (Baron-Polańczyk i Warzocha, 2022, s. 30). Przeszliśmy więc szybki proces adaptacji do nowych technologii oraz nowej rzeczywistości edukacyjnej. Nauczanie zdalne na-

dal miało obejmować znane nam cele dydaktyczne, takie jak: planowanie, organizowanie i przeprowadzanie zajęć, a także prowadzenie rozmów indywidualnych czy też sprawdzianów z wiedzy (Brzezińska i Czerwonka, 2022, s. 21, za: Ćwikliński, 2005, s. 91). Ponadto edukacja zdalna miała pozostać częścią procesu kształcenia tradycyjnego (Baron-Polańczyk i Warzocha, 2022, s. 30; Picciano, 2017, s. 187). Patrząc na nauczanie zdalne jako kontynuację nauczania w kontakcie, podtrzymywanie gotowości studentów do powrotu do nauki stacjonarnej nie powinno stanowić wyzwania. Rzeczywistość jednak pokazała, że nauczanie w wirtualnej przestrzeni nigdy nie zastąpi nauczania w kontakcie z drugim człowiekiem i nie odda tego rodzaju interakcji psychospołecznej, opartej na relacji i złożoności komunikacji interpersonalnej, szczególnie tej niewerbalnej. Powiedzenie, że uczymy się dla relacji, nabrało tutaj szczególnego znaczenia i stało się faktem. Relacja bowiem leży u podłoża edukacyjnej jakości (Pyżalski i Walter, 2021, s. 22). Gotowość studentów do powrotu w mury uczelni stała się więc wyzwaniem. Między innymi właśnie przez różne podejście do relacyjności edukacyjnej młodych ludzi oraz inne odczuwane przez nich potrzeby w tym obszarze. Niektórzy chcieli wrócić do bezpośredniego kontaktu z ludźmi, inni nie chcieli tego z różnych powodów, jak np. lęk, cechy osobowości, własne wydarzenia życiowe w sferze prywatnej, czy też ekonomicznej. Częste zastępowanie w czasie pandemii kontaktu *face to face* na kontakt *screen to screen* (Perzycka i Marek, 2021, s. 23) negatywnie wpłynęło na relacje międzyludzkie (Wronowska, 2021, s. 24). Operowanie nowoczesną technologią też miało swoje wady, które obniżały jakość transmisji przekazywanej wiedzy. Okazało się, że nie każdy był obyty z nią na tyle, aby sobie swobodnie poradzić (Paszyn, 2022, s. 273). Nauczanie na odległość dla kadry, jak i studentów stało się nierzadko ogromnym wyzwaniem. Jak podaje Jacek Pyżalski (2021, s. 3), wprowadzone nauczanie zdalne w tym czasie pandemicznym, zyskało nawet swoją nazwę „kryzysowej” czy też „wymuszonej” edukacji zdalnej. Długość czasu spędzanego przed odbiornikami oraz brak kontaktu z rówieśnikami uczelni stanowiły trudność dla społeczności akademickiej (Brzezińska i Czerwonka, 2021, s. 210). Studenci często logowali się, nie włączając kamerek i nie biorąc aktywnego udziału w zajęciach, zatem nauczyciele mówili do czarnych ekranów. Problemy, które dotyczyły wszystkich, takie jak połączenie z Internetem, trudności techniczne, obecność bliskich w domu, brak swobodnego miejsca do pracy i nauki, obciążenie psychiczne, zwiększony poziom objawów psychosomatycznych, poczucie osamotnienia, izolacja, choroby bliskich i straty (Chodkowska i in., 2021, s. 28–19; Długosz, 2020b, s. 5; Pierzycka i Marek, 2022, s. 21), a także pogłębiające się lęki i pojawiające stany depresyjne (Ghazawy, 2021, s. 1122; Chodkowska i in., 2021, s. 4) rodziły poczucie niepewności i poczucie braku kontroli. Te i inne powody składały się na nieustannie odczuwany stres oraz większą lub mniejszą gotowość studentów do powrotu do postpandemicznej rzeczywistości. Nauka zdalna pojawiła się więc jako ratunek dla nauczania w ogóle, ale jak widać, miała też swoje ograniczenia oraz powodowała kolejne trudności. Pandemia trwała i przeciągała się

w czasie, a nauka zdalna, która miała być elementem przejściowym, stała się codziennością.

Dzisiaj mówimy, że świat wrócił do normalności. Jednak czy na pewno i czym jest dzisiejsza „normalność”? Choć pewne rzeczy uległy zmianie bezpowrotnie, to jednak nasza normalność jest uszyta z minionych doświadczeń i kryzysów, z jakimi przyszło nam się zmierzyć. Coś, co pojawiło się niespodziewanie, jak właśnie nauka na odległość, otworzyło nowe, wcześniej nieznanne nam drzwi, a za tymi drzwiami ujrzeliśmy możliwości, ale też zagrożenia (Paszyn, 2022, s. 274). Jednak okazało się, że można. Można uczyć się na odległość, zdobywać tytuły naukowe, zdawać egzaminy, prowadzić ćwiczenia, wykłady, szkolenia. Nastąpiła szybka cyfryzacja uczelni wyższych i szkół z niewątpliwą korzyścią dla wszystkich (Pierzycka i Marek, 2022, s. 23). Uczyliśmy się w domu, na spacerze i w każdym miejscu, gdzie się znajdowaliśmy (Warzocha i Winiarczyk, 2021, s. 67), a osoby, które wcześniej nie miały dostępu do edukacji, nagle mogły ten dostęp uzyskać. Nawet jeśli niektórzy twierdzą, że nauczanie zdalne nie jest jakościowo dobre, to w tej kalkulacji zysków i strat, wygoda za tym idąca jest bardzo mocnym argumentem przemawiającym na korzyść tej formy kształcenia. Perspektywa zdobywania wiedzy w wygodnej przestrzeni, bez wydatkowania nadmiernej energii stanowi ogromną barierę w budowaniu wewnętrznej gotowości do powrotu do nauki w kontakcie. Pojawiło się zatem pytanie, czy jesteśmy w stanie i czy chcemy wrócić do tego, co było.

Po powrocie do nauczania stacjonarnego i dzisiaj, kiedy już wiadomo, że raczej stan zagrożenia minął, a sytuacja stała się bardziej jasna, nauczanie stacjonarne wróciło i z nami zostanie w przeważającej części przestrzeni edukacyjnej. Jednak na początku roku akademickiego 2022/2023 sytuacja nie była tak klarowna. Byli studenci, którzy cieszyli się, że wracają albo zaczynają studiować stacjonarnie. Byli też tacy, którzy deklarowali otwarcie swoje obawy oraz niechęć, a nawet silne lęki, związane z powrotem do nauczania stacjonarnego. Próbowano pogodzić nową rzeczywistość akademicką ze starym światem uczelnianym i znaleźć jakiś kompromis w odpowiedzi na potrzeby wszystkich studentów oraz kadry nauczycielskiej. Nauczanie hybrydowe mogłoby być więc w jakiś sposób takim kompromisem, alternatywą. Nadal jednak pojawiały się obawy o utratę motywacji do uczenia się i nauczania (Warzocha i Winiarczyk, 2021, s. 67) oraz o jakość kształcenia i przyszłość edukacji. Choć obecnie nie ma jednoznacznych wyników badań wskazujących na to, że komunikacja w formie zdalnej jest gorsza od tej, odbywającej się w tradycyjny sposób (Pyżalski i Walter, 2021), to wątpliwości pozostają. Nauczanie w połowie zdalne, w połowie stacjonarne generowało nowe problemy techniczno-organizacyjne oraz inne trudności. Tak więc, jak to zwykle bywa z kompromisem, jest to rozwiązanie dobre, ale jedynie w początkowej fazie rozwiązywania sytuacji konfliktowych (Wojciszke, 2021, s. 401).

Mając na uwadze zarysowane tło postpandemicznej rzeczywistości, możemy postawić zatem pytanie, czy studenci w ogóle są gotowi do powrotu do nauki w trybie

stacjonarnym. Przy czym należy zaznaczyć, że gotowość traktowana jest w niniejszym artykule jako sytuacja, w której studenci mają chęć i możliwości psychiczne oraz fizyczne do nauki w kontakcie. Wyniki badań ujęte w niniejszym artykule stanowią pewną odpowiedź na pytanie o to, czy studenci czują się gotowi na to, aby wrócić w mury uczelni i jakie powody ich zdaniem przemawiają na korzyść nauczania stacjonarnego, a jakie na korzyść nauki zdalnej. Opracowanie to stanowi pierwszą część dyskusji wyników przeprowadzonych badań. Kontynuację będzie stanowił inny artykuł, w którym zostały przeanalizowane zbadane wcześniej dyspozycje osobowościowe studentów, którzy zadeklarowali chęć powrotu do nauki stacjonarnej i ci, którzy chcieliby pozostać w nauczaniu zdalnym, takie jak: wymiary osobowości, prężność ego, sposoby radzenia sobie ze stresem oraz ruminacja-refleksja. Podkreślony zostanie aspekt tych dyspozycji osobowościowych, które mogą stanowić zasób do poradzenia sobie z tą sytuacją, jaką jest kolejna zmiana, czyli powrót po trzech latach prowadzenia nauki zdalnej do nauczania stacjonarnego.

Koncepcja badań własnych

Założenia metodologiczne badania

Artykuł jest doniesieniem z badań w zakresie postpandemicznej rzeczywistości edukacyjnej nad postawą studentów cywilnych Akademii Marynarki Wojennej do nauczania stacjonarnego oraz nauczania zdalnego. W opisywanym badaniu podjęto próbę poznania deklaracji studentów na temat ich gotowości do powrotu do nauki w trybie stacjonarnym w pełnym wymiarze.

Gotowość w tym ujęciu rozumiana jest jako deklaratywna chęć do powrotu do nauki stacjonarnej oraz nietraktowanie tej sytuacji jako trudnej, a także deklaracja pojawienia się w związku z tą sytuacją części emocji pozytywnych aniżeli negatywnych.

W tym celu sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Czy studenci cywilni chcą powrócić do nauki stacjonarnej po pandemii?
2. Czy studenci traktują sytuację powrotu jako trudną?
3. Czy istnieje zależność pomiędzy chęcią studentów do powrotu do nauki stacjonarnej, a ich spostrzeganiem tej sytuacji jako trudnej i deklaracjami odczuwanych w związku z tym emocji?
4. Co przemawia na korzyść powrotu do nauki stacjonarnej, a co na korzyść pozostania w uczeniu się zdalnym?
5. Czy istnieje zależność pomiędzy chęcią powrotu studentów do nauki w trybie stacjonarnym oraz nietraktowaniem tej sytuacji jako trudnej, a oceną nauczania stacjonarnego i zdalnego?

Kwestie etyczne

Badanie było anonimowe oraz dobrowolne. Uczestnicy badania wyrazili świadomą zgodę na udział. Respondenci zostali także poinformowani o możliwości rezygnacji z wypełniania kwestionariusza w wybranym przez siebie momencie.

Charakterystyka osób badanych

Badania zostały przeprowadzone na przełomie grudnia–stycznia roku akademickiego 2022/2023. Badaniami objęto 206 studentów cywilnych Akademii Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni, studiów stacjonarnych I i II stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich w przedziale wiekowym 17 do 33 lata (średni wiek osób badanych $K = 21,3$; $M = 21,32$). Ze względu na humanistyczny charakter studiów, przeważająca część badanych to kobiety $K = 162$.

Narzędzia badawcze i badanie pilotażowe

Do przeprowadzenia badania wykorzystano autorski kwestionariusz ankiety składający się z trzech części, wypełniony metodą papier–ołówki. Pierwsza część zawierała pytania o dane społeczno-demograficzne, takie jak: płeć, wiek, miejsce zamieszkania, rok studiów oraz pytania dotyczące tego, czy studenci chcieli wrócić do nauki stacjonarnej, czy powrót ten był dla nich sytuacją trudną oraz pytanie o to, jakie uczucia im towarzyszyły, gdy usłyszeli o tym, że wracają na studia w trybie stacjonarnym. Część druga ankiety zawierała 22 pozycje z powodami niechęci do nauki stacjonarnej, gdzie studenci mieli ocenić na skali Likerta w zakresie od 1 do 5, w jakim stopniu zgadzają się z danym stwierdzeniem i uznają dany powód za zasadny (gdzie 1 oznaczało, że najmniej zgadzali się z danym stwierdzeniem, a 5 – najbardziej). Z kolei w części III analogicznie do części II kwestionariusza, studenci mieli za zadanie na tak samo skonstruowanej skali ocenić 22 pozycje z powodami chęci do nauki stacjonarnej. Pełne badanie zawierało dodatkowo część IV dotyczącą uwarunkowań psychospołecznych studentów. Wyniki z tej części zaprezentowano w odrębnym artykule (Buczko, 2023).

Badanie zasadnicze zostało poprzedzone badaniem pilotażowym przeprowadzonym w listopadzie 2022 roku na 58 studentach cywilnych Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni. Ankieta użyta w badaniu pilotażowym była bardziej rozbudowana w części II i III i nieco zmodyfikowana w części I. Ponadto pojawiły się ręcznie dopisane przez studentów informacje w pozycji *Inne*, które pozwoliły na uwzględnienie sugestii w kwestionariuszu użytym w badaniu zasadniczym, a wpływały z intencji samych studentów. Tak poprawiony kwestionariusz ankiety znalazł się w badaniu głównym.

Analiza statystyczna

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze przeprowadzono analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 26. Za jego pomocą wykonano analizę podstawowych statystyk opisowych wraz z testem Kołmogorowa–Smirnowa, test t Studenta dla prób niezależnych, test ANOVA Kruskala–Wallisa, analizę korelacji r Pearsona oraz tabele krzyżowe z testem chi kwadrat niezależności. Za poziom istotności w niniejszym analizie uznano $\alpha = 0,05$.

Wyniki

Pierwszym krokiem do stwierdzenia gotowości do powrotu było sprawdzenie, w ilu procentach studenci deklarują chęć powrotu do nauki stacjonarnej. Na 206 studentów, do powrotu do nauki stacjonarnej swoją chęć wyraziło 112 studentów (54,4%), czyli nieznacznie więcej niż studentów wyrażających niechęć do powrotu w mury uczelni ($N = 94$; 45,6%).

W pierwszej części analizy statystycznej zweryfikowano, czy była zależność pomiędzy chęcią studentów do powrotu do nauki stacjonarnej a traktowaniem tej sytuacji jako trudnej. Z uwagi na nominalny charakter analizowanych zmiennych, wykonano tabelę krzyżową z testem chi kwadrat niezależności (tabela 1).

Tabela 1

Zależność pomiędzy chęcią powrotu do nauki stacjonarnej a traktowaniem tej sytuacji jako trudnej

		Sytuacja trudna – Nie		Sytuacja trudna – Tak		Ogółem		$\chi^2(1)$	p	ϕ
		N	%	N	%	N	%			
		Chęć powrotu	Nie	27	23,1	67	75,3			
	Tak	90	76,9	22	24,7	112	54,4			

Źródło: opracowanie własne.

Tabela krzyżowa z testem chi kwadrat niezależności (pakiet IBM SPSS Statistics 26).

Przeprowadzona analiza wykazała istotną zależność między zmiennymi. Okazało się, że w grupie studentów traktujących powrót do nauki stacjonarnej jako sytuację trudną, jedynie 24,7% wyrażało chęć powrotu do nauki stacjonarnej, natomiast w grupie, dla której powrót nie był sytuacją trudną, ten odsetek wynosił aż 76,9%. Miara siły efektu wskazuje, że zależność ta była silna.

Przed przystąpieniem do przeprowadzenia badań zastanawiano się, czy rok studiów ma znaczenie dla deklarowanej chęci powrotu. W tym celu sprawdzono, czy była zależność pomiędzy chęcią powrotu do nauki stacjonarnej a rokiem studiów (tabela 2).

Tabela 2*Zależność pomiędzy chęcią powrotu do nauki stacjonarnej a rokiem studiów*

	1–2. rok studiów		3–5. rok studiów		Ogółem		$\chi^2(1)$	<i>p</i>	ϕ
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%			
Chęć powrotu – Nie	49	38,6	45	57,0	94	45,6	6,63	0,010	0,18
Chęć powrotu – Tak	78	61,4	34	43,0	112	54,4			

Źródło: opracowanie własne.

Tabela krzyżowa z testem chi kwadrat niezależności (pakiet IBM SPSS Statistics 26).

Wynik testu chi kwadrat okazał się istotny statystycznie. Okazało się, że w grupie studentów z 1–2 roku studiów 61,4% wyrażało chęć powrotu do nauki stacjonarnej, podczas gdy wśród studentów wyższych roczników (3–5 rok studiów), odsetek ten wynosił 43%. Zależność ta była niestety słaba, co oznacza, że rok, na którym studenci aktualnie są, nie jest aż tak znaczący dla ich deklaracji.

W dalszej części analizy wyników sprawdzono, czy była zależność pomiędzy chęcią powrotu do nauki stacjonarnej a reakcją emocjonalną na powrót do uczelni (tabela 3).

Tabela 3*Zależność pomiędzy chęcią powrotu do nauki stacjonarnej a reakcją na powrót do uczelni*

	Chęć powrotu – Nie		Chęć powrotu – Tak		Ogółem		$\chi^2(1)$	<i>p</i>	ϕ
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%			
Radość	3	3,2	28	25,0	31	15,0	72,47	<0,001	0,59
Entuzjizm	4	4,3	38	33,9	42	20,4			
Złość	20	21,3	1	0,9	21	10,2			
Lęk	12	12,8	2	1,8	14	6,8			
Mieszane uczucia	55	58,5	43	38,4	98	47,6			

Źródło: opracowanie własne.

Tabela krzyżowa z testem chi kwadrat niezależności (pakiet IBM SPSS Statistics 26).

Przeprowadzona analiza wykazała istotną zależność między zmiennymi. Okazało się, że w grupie studentów wyrażających chęć powrotu do nauki stacjonarnej najczęściej wskazywano na mieszane uczucia (38,4%) oraz entuzjizm (33,9%) i radość (25%). Z kolei w grupie studentów, którzy nie wyrażali chęci powrotu, obok mieszanych uczuć (58,5%), wskazywano głównie na złość (21,3%) i lęk (12,8%). Miara siły efektu *V* Cramera wskazuje, że zależność ta była silna.

Ważną część badania stanowiła analiza powodów, dla których studenci chcieli wrócić do nauczania stacjonarnego oraz powody, dla których nie chcieli tego powrotu. Wyniki analizy zostały zaprezentowane w tabeli 4.

Tabela 4

Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Kolmogorowa–Smirnowa

	Zmienna	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>D</i>	<i>p</i>
Powody niechęci powrotu do nauki stacjonarnej	P1	2,59	3,00	1,34	0,28	-1,09	1,00	5,00	0,18	<0,001
	P2	4,13	5,00	1,19	-1,29	0,65	1,00	5,00	0,31	<0,001
	P3	3,51	4,00	1,45	-0,48	-1,17	1,00	5,00	0,21	<0,001
	P4	3,09	3,00	1,49	-0,04	-1,42	1,00	5,00	0,16	<0,001
	P5	3,69	4,00	1,37	-0,67	-0,84	1,00	5,00	0,24	<0,001
	P6	3,56	4,00	1,28	-0,47	-0,84	1,00	5,00	0,18	<0,001
	P7	2,85	3,00	1,47	0,20	-1,35	1,00	5,00	0,19	<0,001
	P8	4,19	5,00	1,07	-1,32	1,06	1,00	5,00	0,30	<0,001
	P9	4,03	4,00	1,13	-1,04	0,23	1,00	5,00	0,27	<0,001
	P10	4,11	5,00	1,14	-1,23	0,75	1,00	5,00	0,30	<0,001
	P11	2,19	2,00	1,35	0,78	-0,71	1,00	5,00	0,27	<0,001
	P12	3,72	4,00	1,28	-0,62	-0,69	1,00	5,00	0,23	<0,001
	P13	3,53	4,00	1,38	-0,47	-1,05	1,00	5,00	0,21	<0,001
	P14	2,26	2,00	1,26	0,76	-0,36	1,00	5,00	0,21	<0,001
	P15	3,95	4,00	1,32	-1,09	0,02	1,00	5,00	0,28	<0,001
	P16	3,23	3,00	1,58	-0,26	-1,48	1,00	5,00	0,19	<0,001
	P17	2,97	3,00	1,41	-0,01	-1,32	1,00	5,00	0,18	<0,001
	P18	3,28	3,00	1,46	-0,31	-1,24	1,00	5,00	0,18	<0,001
	P19	3,27	3,00	1,35	-0,24	-1,14	1,00	5,00	0,18	<0,001
	P20	2,53	2,00	1,30	0,36	-1,03	1,00	5,00	0,19	<0,001
	P21	2,46	2,00	1,40	0,47	-1,13	1,00	5,00	0,21	<0,001
	P22	2,55	2,00	1,36	0,33	-1,14	1,00	5,00	0,19	<0,001
Powody niechęci powrotu do nauki stacjonarnej	P1	3,24	3,00	1,42	-0,22	-1,28	1,00	5,00	0,18	<0,001
	P2	2,94	3,00	1,43	0,06	-1,34	1,00	5,00	0,18	<0,001
	P3	3,17	4,00	1,57	-0,21	-1,52	1,00	5,00	0,21	<0,001
	P4	2,87	3,00	1,52	0,13	-1,47	1,00	5,00	0,19	<0,001
	P5	3,24	3,00	1,43	-0,24	-1,20	1,00	5,00	0,16	<0,001
	P6	3,38	4,00	1,32	-0,42	-0,93	1,00	5,00	0,20	<0,001
	P7	3,22	3,00	1,37	-0,23	-1,16	1,00	5,00	0,18	<0,001
	P8	2,37	2,00	1,30	0,58	-0,74	1,00	5,00	0,20	<0,001

	Zmienna	M	Me	SD	Sk.	Kurt.	Min.	Maks.	D	p
Powody niechęci powrotu do nauki stacjonarnej	P9	3,01	3,00	1,52	-0,09	-1,49	1,00	5,00	0,21	<0,001
	P10	3,03	3,00	1,54	-0,06	-1,51	1,00	5,00	0,19	<0,001
	P11	3,29	3,00	1,36	-0,25	-1,11	1,00	5,00	0,16	<0,001
	P12	3,35	4,00	1,33	-0,36	-1,06	1,00	5,00	0,22	<0,001
	P13	3,67	4,00	1,20	-0,72	-0,40	1,00	5,00	0,25	<0,001
	P14	3,65	4,00	1,25	-0,67	-0,50	1,00	5,00	0,21	<0,001
	P15	2,58	2,00	1,48	0,33	-1,34	1,00	5,00	0,22	<0,001
	P16	3,31	3,00	1,38	-0,28	-1,11	1,00	5,00	0,16	<0,001
	P17	2,53	2,00	1,33	0,28	-1,21	1,00	5,00	0,20	<0,001
	P18	3,02	3,00	1,33	-0,13	-1,13	1,00	5,00	0,18	<0,001
	P19	3,39	4,00	1,32	-0,42	-0,94	1,00	5,00	0,20	<0,001
	P20	3,27	3,00	1,34	-0,29	-1,06	1,00	5,00	0,18	<0,001
	P21	3,21	3,00	1,29	-0,26	-1,00	1,00	5,00	0,19	<0,001
	P22	3,34	3,00	1,36	-0,36	-1,03	1,00	5,00	0,18	<0,001

Źródło: opracowanie własne.

Powody niechęci: P1. Niezrozumiały wewnętrzny opór do powrotu do nauki w trybie stacjonarnym; P2. Niechęć do porannego wstawania i wieczornych powrotów; P3. Problemy komunikacyjne z dojazdem i powrotem na uczelnię; P4. Dom jest bardziej komfortowym miejscem do przyswajania wiedzy z zajęć aniżeli uczelnia; P5. W domu łatwiej się poczuć swobodnie niż na uczelni, nie trzeba dbać o wygląd i wiele innych spraw; P6. Studiując stacjonarnie, ma się więcej czasu na przygotowanie się na zajęcia. Podczas zajęć zdalnych można było wykonywać inne prace lub obowiązki domowe, na które teraz nie będzie czasu; P7. Nauczanie zdalne daje więcej korzyści i możliwości niż nauczanie stacjonarne, uczenie się jest bardziej efektywne; P8. Nauka zdalna pozwalała na uczenie się z każdego miejsca, w którym się aktualnie przebywało i to było bardzo komfortowe; P9. Ciężko pogodzić pracę i/lub inne obowiązki z nauką stacjonarną; P10. Mieszkania są zbyt drogie do wynajęcia i/lub trudno jest znaleźć wolne lokum; P11. Wraz z powrotem do nauki stacjonarnej pojawił się lęk przed nawiązaniem na nowo relacji z innymi ludźmi; P12. Studiowanie zdalne było wygodniejsze i przyjemniejsze, generowało mniej trudności; P13. Wyłączona kamera i brak konieczności odzywiania się podczas zajęć, pozwalały mi poczuć się bardziej komfortowo i bezpiecznie; P14. Nauka w grupie nie jest niczym ciekawym i przyjemnym podczas zajęć stacjonarnych; P15. Mieszkanie w domu rodzinnym jest łatwiejsze aniżeli w wynajętym mieszkaniu/pokoju; P16. Nie mam znajomych, z którymi można byłoby wynająć mieszkanie; P17. Studiowanie stacjonarne może być za trudne, istnieje we mnie obawa, że sobie nie poradzę z zaliczeniem przedmiotów; P18. Istnieje we mnie obawa, że wynajmę mieszkanie/pokój, a potem znowu uczelnia przejdzie na nauczanie zdalne/ciężko jest przewidzieć przyszłe wydarzenia, a to powoduje we mnie zaburzenie poczucia bezpieczeństwa; P19. Długi czas spędzony na uczeniu się zdalnym spowodował, że życie zawodowe i/lub osobiste zostało dostosowane do takiego trybu, brak jest obecnie w moim życiu wystarczającego czasu na dojeżdżanie na uczelnię i angażowanie się; P20. Brak wcześniejszych okazji do nawiązania głębszych relacji ze znajomymi z grupy, powoduje we mnie dyskomfort; P21. Obawa przed oceną grupy i możliwym brakiem akceptacji ze strony członków grupy, przy bliższym poznaniu; P22. Lęk przed odnalezieniem się w murach uczelni, załatwianiem spraw studenckich.

Powody chęci: P1. Radość, że nie trzeba będzie spędzać tak dużo czasu przed komputerem/laptopem i można będzie się częściej ruszać; P2. Będąc w domu, zajmowałam/em się wszystkim innym tylko nie nauką, będąc na uczelni, nie będzie takich sytuacji; P3. Przebywanie w domu przez cały dzień było męczące, dni zlewały się; P4. Nauka zdalna nie pozwalała mi zaspokoić potrzebę przebywania wśród ludzi; P5. Nauka stacjonarna pozwoli mi na poznanie prawdziwego życia studenckiego; P6. Studiowanie stacjonarne może dać szansę na lepszy rozwój intelektualny oraz uatrakcyjnić życie prywatne; P7. Nauczanie stacjonarne daje dużo więcej korzyści i możliwości aniżeli nauczanie

zdalne; P8. Brak możliwości widzenia twarzy koleżanek i kolegów na nauczaniu zdalnym powodował u mnie dyskomfort i smutek; P9. Nauczanie zdalne było nudne i mniej efektywne w przyswajaniu wiedzy, powodowało u mnie obniżenie motywacji do nauki; P10. Studiowanie on-line spowodowało u mnie duże rozleniwienie w wielu obszarach życia, zwłaszcza w nauce i zdrowiu; P11. Nauczanie stacjonarne sprawia, że zajęcia są ciekawsze i można się lepiej skupić na przekazywanych treściach; P12. Studia stacjonarne dają możliwość rozwoju poprzez aktywny udział w życiu uczelni; P13. Kontakt osobisty z nauczycielami oraz kolegami i koleżankami daje możliwość lepszego dogadania się w wielu kwestiach; P14. Powrót na studia stacjonarne nie jest sytuacją, z którą nie umiałabym/miałbym sobie poradzić; P15. Studiowanie on-line spowodowało u mnie uczucie odizolowania od świata; P16. Studiowanie stacjonarne to w końcu powrót do normalności.; P17. Pogodzenie pracy i/lub innych obowiązków oraz uczenia się stacjonarnego może być ciekawym wyzwaniem; P18. Możliwość poznania nowych ludzi budzi ekscytację i entuzjazm; P19. Pojawianie się osobiste na uczelni, wpływa na większą dbałość o wygląd zewnętrzny, co poprawia moje samopoczucie; P20. Powrót na studia stacjonarne umożliwi bardziej efektywną naukę i lepsze przyswajanie wiedzy z zajęć; P21. Uczelnia może być miejscem, gdzie można rozwinąć skrzydła i robić dużo więcej ciekawych rzeczy, w tym rozwinąć umiejętności społeczne; P22. Zamieszkanie w miejscu studiowania może pozwolić mi na znalezienie pracy i usamodzielnienie się w różnych obszarach życia.

Wynik testu Kołmogorowa–Smirnowa w przypadku wszystkich wprowadzonych zmiennych okazał się istotny statystycznie, co oznacza, że ich rozkłady istotnie odbiegają od rozkładu normalnego.

W dalszej analizie sprawdzono opierającej się na powodach chęci i niechęci do powrotu do nauki stacjonarnej przeanalizowano czy studenci oceniający powrót do nauki stacjonarnej jako sytuacją trudną różnili się od pozostałych studentów pod względem wskaźników dotyczących powodów niechęci oraz niechęci powrotu do nauki stacjonarnej (tabela 5).

Tabela 5

Porównanie osób oceniających powrót do nauk stacjonarnej jako sytuację trudną i pozostałych pod względem powodów niechęci i chęci powrotu do nauki stacjonarnej

Zmienna zależna	Sytuacja trudna – Nie (n = 117)		Sytuacja trudna – Tak (n = 89)		t	df	p	95% CI		d Cohena
	M	SD	M	SD				LL	UL	
	Powody niechęci do nauki stacjonarnej	62,99	14,29	83,13				8,84	-12,44 ^a	
Powody chęci do nauki stacjonarnej	78,39	19,96	56,88	20,37	7,60	204	< 0,001	15,93	27,10	1,07

Źródło: Opracowanie własne. Test t Studenta dla prób niezależnych (pakiet IBM SPSS Statistics 26).

^a Wynik test Levene'a okazał się istotny statystycznie –zaraportowano wynik z poprawką Welcha.

Analiza wykazała istotne statystycznie różnice między grupami w zakresie obu wskaźników – zarówno powodów niechęci, jak i chęci powrotu do nauki stacjonarnej. Okazało się, że studenci postrzegający powrót do nauki stacjonarnej jako sytuację trudną, charakteryzowali się wyższym wynikiem w zakresie ogólnego wskaźnika niechęci powrotu nauki stacjonarnej i niższym wynikiem w zakresie wskaźnika chęci powrotu do nauki stacjonarnej, w porównaniu z pozostałymi studentami. Obie te różnice były silne, a w przypadku niechęci można mówić nawet o bardzo silnych różnicach ($d > 1,2$).

Dodatkowo sprawdzono różnice między powyższymi grupami, ale uwzględniając w porównaniu również poszczególne rodzaje powodów niechęci i chęci powrotu do nauki stacjonarnej (tabele 6 i 7).

Tabela 6

Porównanie osób oceniających powrót do nauk stacjonarnej jako sytuację trudną i pozostałych pod względem poszczególnych powodów niechęci powrotu do nauki stacjonarnej

Pytanie	Sytuacja trudna – Nie (n = 117)		Sytuacja trudna – Tak (n = 89)		t	df	p	95% CI		d Cohena
	M	SD	M	SD				LL	UL	
	P1	1,96	1,06	3,43				1,20	-9,32	
P2	3,79	1,26	4,56	0,92	-5,05 ^a	203,58	<0,001	-1,07	-0,47	0,68
P3	3,00	1,43	4,18	1,17	-6,49 ^a	202,85	<0,001	-1,54	-0,82	0,89
P4	2,40	1,35	3,99	1,16	-9,06 ^a	200,66	<0,001	-1,93	-1,24	1,25
P5	3,15	1,44	4,40	0,86	-7,74 ^a	194,14	<0,001	-1,57	-0,93	1,02
P6	3,38	1,17	3,80	1,38	-2,32 ^a	170,86	0,022	-0,78	-0,06	0,33
P7	2,21	1,29	3,70	1,24	-8,36	204	<0,001	-1,84	-1,14	1,18
P8	3,84	1,14	4,65	0,76	-6,14 ^a	200,31	<0,001	-1,08	-0,55	0,82
P9	3,64	1,19	4,55	0,80	-6,57 ^a	201,24	<0,001	-1,18	-0,64	0,88
P10	3,81	1,25	4,51	0,85	-4,74 ^a	202,02	<0,001	-0,98	-0,40	0,63
P11	1,92	1,23	2,54	1,42	-3,26 ^a	174,14	0,001	-0,99	-0,24	0,47
P12	3,17	1,28	4,44	0,88	-8,44 ^a	202,17	<0,001	-1,56	-0,97	1,13
P13	3,09	1,38	4,12	1,15	-5,89 ^a	202,40	<0,001	-1,39	-0,69	0,81
P14	1,93	1,24	2,70	1,14	-4,53	204	<0,001	-1,10	-0,43	0,64
P15	3,67	1,41	4,31	1,09	-3,71 ^a	203,94	<0,001	-0,99	-0,30	0,50
P16	2,97	1,62	3,57	1,47	-2,74	204	0,007	-1,03	-0,17	0,39
P17	2,51	1,26	3,56	1,38	-5,68	204	<0,001	-1,41	-0,69	0,80
P18	2,88	1,45	3,80	1,31	-4,69	204	<0,001	-1,30	-0,53	0,66
P19	2,77	1,24	3,93	1,20	-6,75	204	<0,001	-1,50	-0,82	0,95
P20	2,45	1,27	2,63	1,33	-0,97	204	0,336	-0,54	0,18	0,14
P21	2,24	1,32	2,75	1,44	-2,65	204	0,009	-0,89	-0,13	0,37
P22	2,21	1,24	3,01	1,38	-4,40	204	<0,001	-1,17	-0,44	0,62

Źródło: opracowanie własne.

^a Wynik test Levene'a okazał się istotny statystycznie – zaraportowano wynik z poprawką Welcha. Dokładna treść pytań, została przedstawiona w adnotacji tabeli 4.

Tabela 7

Porównanie osób oceniających powrót do nauk stacjonarnej jako sytuację trudną i pozostałych pod względem poszczególnych powodów chęci powrotu do nauki stacjonarnej

Pytanie	Sytuacja trudna – Nie (n = 117)		Sytuacja trudna – Tak (n = 89)		t	df	p	95% CI		d Cohena
	M	SD	M	SD				LL	UL	
P1	3,79	1,24	2,53	1,32	7,01	204	<0,001	0,90	1,61	0,99
P2	3,40	1,35	2,34	1,32	5,67	204	<0,001	0,69	1,44	0,80
P3	3,78	1,40	2,37	1,43	7,08	204	<0,001	1,02	1,80	1,00
P4	3,30	1,49	2,31	1,38	4,85	204	<0,001	0,58	1,39	0,68
P5	3,62	1,32	2,74	1,42	4,59	204	<0,001	0,50	1,26	0,65
P6	3,80	1,15	2,82	1,33	5,67	204	<0,001	0,64	1,32	0,80
P7	3,68	1,26	2,62	1,29	5,90	204	<0,001	0,70	1,41	0,83
P8	2,62	1,38	2,03	1,11	3,40 ^a	203,32	<0,001	0,25	0,93	0,46
P9	3,60	1,37	2,24	1,35	7,11	204	<0,001	0,98	1,74	1,00
P10	3,53	1,45	2,38	1,41	5,70	204	<0,001	0,75	1,54	0,80
P11	3,70	1,23	2,74	1,34	5,35	204	<0,001	0,61	1,31	0,75
P12	3,78	1,16	2,79	1,33	5,60 ^a	175,20	<0,001	0,64	1,34	0,80
P13	4,05	1,03	3,17	1,23	5,47 ^a	170,77	<0,001	0,56	1,20	0,79
P14	3,99	1,23	3,20	1,15	4,70	204	<0,001	0,46	1,12	0,66
P15	2,93	1,45	2,12	1,38	4,04	204	<0,001	0,41	1,20	0,57
P16	3,80	1,23	2,65	1,30	6,51	204	<0,001	0,80	1,50	0,92
P17	2,97	1,27	1,97	1,21	5,72	204	<0,001	0,66	1,34	0,80
P18	3,36	1,26	2,58	1,30	4,31	204	<0,001	0,42	1,13	0,61
P19	3,69	1,26	3,00	1,30	3,85	204	<0,001	0,34	1,05	0,54
P20	3,73	1,22	2,66	1,25	6,12	204	<0,001	0,72	1,41	0,86
P21	3,62	1,15	2,66	1,26	5,70	204	<0,001	0,63	1,29	0,80
P22	3,65	1,21	2,94	1,44	3,81	204	<0,001	0,34	1,07	0,54

Źródło: opracowanie własne.

^a Wynik test Levene'a okazał się istotny statystycznie – zaraportowano wynik z poprawką Welcha. Dokładna treść pytań, została przedstawiona w adnotacji tabeli 4.

W przypadku powodów niechęci powrotu do nauki stacjonarnej analiza wykazała, że wszystkie różnice między grupami były istotne statystycznie z wyjątkiem pytania nr 20: *Brak wcześniejszych okazji do nawiązania głębszych relacji ze znajomymi z grupy*,

powoduje we mnie dyskomfort, w przypadku, którego różnice okazały się nieistotne statystycznie. Okazało się, że studenci oceniający powrót do nauki stacjonarnej jako sytuację trudną, częściej wskazywali 21 powodów niechęci do nauki stacjonarnej w porównaniu do pozostałych studentów. Różnice były najczęściej umiarkowanie silne bądź silne.

Z kolei w przypadku powodów chęci powrotu do nauki stacjonarnej, wszystkie różnice między grupami okazały się istotne statystycznie i osoby, dla których powrót był sytuacją trudną rzadziej, wskazywali poszczególne powody chęci powrotu w porównaniu do pozostałych osób. Różnice te były na ogół umiarkowanie silne bądź silne.

Końcowa analiza tej części badania miała na celu sprawdzenie, czy rodzaj emocji związanych z powrotem na uczelnię różnicował wyniki w zakresie wskaźników dotyczących powodów niechęci oraz chęci powrotu do nauki stacjonarnej. W tym celu w pierwszym kroku zgrupowano rodzaje emocji, tworząc tym samym grupę emocji: pozytywnych (radość i entuzjazm), negatywnych (złość i lęk) oraz mieszanych. W drugim kroku, w tak utworzonych trzech grupach porównano nasilenie powodów niechęci oraz powodów chęci powrotu do nauki stacjonarnej. W tym celu, z uwagi na znaczne rozbieżności w liczebnościach porównywanych grup, wykonano test ANOVA Kruskala–Wallisa (tabela 8).

Tabela 8

Wyniki testu ANOVA Kruskala–Wallisa porównującego stosunek do nauki stacjonarnej w zależności od emocji

		Średnia ranga	<i>M</i>	<i>SD</i>	H(2)	<i>p</i>	η^2
Powody niechęci do nauki stacjonarnej	Emocje pozytywne (<i>n</i> = 73)	60,83 _a	60,45	14,32			
	Emocje negatywne (<i>n</i> = 35)	151,76 _a	83,69	11,04	66,22	< 0,001	0,32
	Emocje mieszane (<i>n</i> = 98)	118,05 _a	75,79	12,95			
Powody chęci do nauki stacjonarnej	Emocje pozytywne (<i>n</i> = 73)	148,90 _a	86,36	15,85			
	Emocje negatywne (<i>n</i> = 35)	50,60 _a	48,20	19,54	76,09	< 0,001	0,36
	Emocje mieszane (<i>n</i> = 98)	88,57 _a	63,70	19,04			

Źródło: opracowanie własne.

Średnie dzielące indeks literowy różnią się między sobą na poziomie $p < 0,05$. Test Dunn-Bonferroniego.

Analiza wykazała istotne statystycznie różnice między grupami w zakresie obu analizowanych wskaźników. Wartości współczynnika siły efektu wskazują, że różnice te były silne.

W celu uzyskania odpowiedzi, które z wyników różnią się między sobą istotnie statystycznie, wykonano testy *post-hoc* (testy porównań parami Dunn-Bonferroniego). Analiza wykazała, że najwyższym nasileniem powodów niechęci powrotu do nauki stacjonarnej charakteryzowały się osoby z emocjami negatywnymi i wynik ten różnił się

istotnie statystycznie od wyniku w grupie z emocjami pozytywnymi ($p < 0,001$) i emocjami mieszanymi ($p = 0,012$). Ponadto osoby z emocjami mieszanymi różniły się od osób z emocjami pozytywnymi ($p < 0,001$).

Dyskusja wyników i wnioski

Trzy lata pandemii zdecydowanie zmieniło nasze spojrzenie na edukację i potrzeby studentów w tym zakresie. Nauczanie na odległość otworzyło nowe, dotąd nieznanne możliwości, ujawniło też postawy młodych ludzi, ich radość, ale też lęki, obawy w zakresie odbierania nauki na uczelniach wyższych.

W zebranych ankietach, zwłaszcza w badaniu pilotażowym na marginesach i w miejscu *Inne*, odnotowano komentarze studentów mówiące o tym, że czują ogromne lęki w związku z powrotem, że cierpią na depresje po pandemii, że jest im trudno, albo przeciwnie, że cieszą się na ten powrót, że wróciła „normalność”, że mogą wyjść do ludzi, poznać uczelnię, nauczycieli oraz życie studenckie. W rozmowach przed i po badaniu otwierali się, opowiadając o swoich obawach w związku z powrotem na uczelnie i ich mieszanych uczuciach, które faktycznie znalazły swoje potwierdzenie w badaniu. Z jednej strony mówili o chęci powrotu, o ciekawości uczelni i jej funkcjonowania, a z drugiej strony o trudnościach w dojazdach, niepewności w związku z tym, czy sprostać wymaganiom, o zwątpieniu w swoje zasoby i umiejętności oraz jakość swojej wiedzy licealnej przekazywanej zdalnie. Mówili, że cieszą się, że mogą wyrazić swoje zdanie anonimowo, że takie badanie się pojawiło. Jednocześnie pytali, czy wyniki z tego badania będą miały wpływ na decyzje władz względem powrotu do, chociażby nauki hybrydowej. Jedno jest pewne – chcieli być wysłuchani, mieli potrzebę podzielenia się swoimi przemyśleniami i opiniami. Warto w tym miejscu zauważyć, że studenci, którzy uzewnętrzniili swoje opinie to osoby o raczej skrajnych postawach albo zawiedzeni, albo nastawieni bardzo entuzjastycznie do powrotu do nauczania stacjonarnego. Studenci, którzy nie opowiedzieli się po żadnej ze stron, zazwyczaj w ogóle nie ujawniły swojej postawy. Tak więc obraz postawy studentów w odniesieniu do nauki stacjonarnej i zdalnej, który uzyskujemy, badając opinie studentów i uczniów, nie jest obrazem pełnym. To pokazują w niniejszym badaniu wyniki w części dotyczącej emocji studentów, odczuwanych względem powrotu do nauki stacjonarnej. Naturalnie pojawiły się emocje podstawowe, takie jak złość, lęk, radość i entuzjazm, ale w tak samo dużej mierze pojawiły się emocje, określane jako mieszane, czyli głosy tych studentów, którzy tak naprawdę nie wiedzą, albo nie mają jasno określonego zdania na temat tego, co tak naprawdę czują w związku z tą sytuacją. W rozmowach, w salach akademickich ci studenci zazwyczaj milczą. Ich głosy nie jest dla nas słyszalne, a przez to trudne do interpretacji. Należy mieć to na uwadze, przy interpretacji danych z tego badania. Innym ograniczeniem była sama próba badawcza, która nie jest reprezentatywna na poziomie

krajowym. Zarówno pod względem charakteru studiów, jak również rodzaju i umiejscowienia uczelni oraz przewagi kobiet wśród ankietowanych. Jest to jedynie symboliczna próba wszystkich studentów w kraju. Ponadto kwestionariusz ankiety użyty w częściach II i III był własnego autorstwa i możliwe, że nie uwzględniono w nim wszystkich aspektów badanych obszarów, do których studenci mogliby się odnieść.

Celem niniejszego badania było ustalenie, czy studenci cywilni Akademii Marynarki Wojennej są gotowi do powrotu do nauczania stacjonarnego i jakie mocne strony nauczania stacjonarnego przemawiają na korzyść powrotu. Gotowość do powrotu do nauki stacjonarnej odczytano w: deklaracji studentów dotyczącej chęci do powrotu w mury uczelni, nietraktowaniu tej sytuacji jako trudnej oraz zauważaniu w większej mierze walorów nauczania stacjonarnego, a także odczuwaniu entuzjazmu i radości w związku z informacją o powrocie.

Wyniki przedmiotowego badania pokazały, że studenci są podzieleni, co do chęci powrotu do nauki stacjonarnej. Jedynie w niewielkiej większości chcą tego powrotu. Potwierdzono, że ci, którzy deklarują chęć powrotu, nie traktują tej sytuacji jako trudnej i na odwrót, dla osób deklarujących niechęć do powrotu do akademickich sal – sytuacja ta stanowi pewnego rodzaju trudności.

Jak już nadmieniono, postawy studentów uległy polaryzacji tak samo, jak ich deklarowane emocje względem odbieranej sytuacji. Osoby chcące wrócić do nauki stacjonarnej zaznaczały, że w związku z tym odczuwały emocje pozytywne, takie jak radość i entuzjazm, ale też nader często miały mieszane uczucia. Z kolei osoby, które nie chciały wrócić do nauki stacjonarnej, przeżywały w związku z tą sytuacją najczęściej złość i lęk, ale prawie tak samo często mierzyły się z mieszanymi uczuciami w związku z zaistniałą sytuacją. Odczuwane emocje miały charakter deklaracyjny, chociaż obserwacja studentów na uczelni oraz rozmowy z nimi mogą stanowić pewne potwierdzenie tych deklaracji.

Okazało się również, że studenci, którzy wyraźnie oświadczyli, że nie chcą wrócić do nauki stacjonarnej, opowiadali się częściej za powodami niechęci do tej formy uczenia się. Do najczęściej zaznaczanych przez wszystkich respondentów powodów niechęci do nauki stacjonarnej, należą takie zdania jak (tabela 4):

1. Nauka zdalna pozwalała na uczenie się z każdego miejsca, w którym się aktualnie przebywało i to było bardzo komfortowe;
2. Niechęć do porannego wstawania i wieczornych powrotów;
3. Mieszkania są zbyt drogie do wynajęcia i/lub trudno jest znaleźć wolne lokum;
4. W domu łatwiej się poczuć swobodnie niż na uczelni, nie trzeba dbać o wygląd i wiele innych spraw;
5. Wyłączona kamerka i brak konieczności odzywiania się podczas zajęć, pozwalały mi poczuć się bardziej komfortowo i bezpiecznie.

Analogicznie studenci, którzy chcieli wrócić do nauki stacjonarnej, częściej wskazywali powody, przemawiające na korzyść tej formy nauczania. Najczęściej wybierane przez wszystkich badanych studentów powody chęci do nauki stacjonarnej to:

1. Kontakt osobisty z nauczycielami oraz kolegami i koleżankami daje możliwość lepszego dogadania się w wielu kwestiach;
2. Powrót na studia stacjonarne nie jest sytuacją, z którą nie umiałabym/miałbym sobie poradzić;
3. Pojawianie się osobiste na uczelni, wpływa na większą dbałość o wygląd zewnętrzny, co poprawia moje samopoczucie;
4. Studia stacjonarne dają możliwość rozwoju poprzez aktywny udział w życiu uczelni.

Na korzyść nauczania zdalnego zdecydowanie przemawia mobilność kształcenia. Odkrycie tego, że uczyć można się z każdego niemalże miejsca z dostępem do Internetu (Iwańska, 2020, s.143), jest zdecydowanie krokiem naprzód w obszarze edukacji, którego nie da się nie zauważyć i nie docenić. Nie dziwi również fakt, że w powodach chęci do nauki zdalnej pojawiły się kwestie finansowe i organizacyjne. W dobie kryzysu, wysokiej inflacji oraz niepewności względem jutra, zupełnie naturalne jest, że ten aspekt ma ogromne znaczenie dla postawy młodych ludzi w stosunku do przyjmowania edukacji na poziomie akademickim. Jak można zauważyć, u podłoża najczęściej wybieranych przez studentów powodów chęci do nauczania zdalnego, leży potrzeba zaspokojenia poczucia bezpieczeństwa oraz utrzymania dobrostanu, które w ostatnich czasach zostały bardzo zachwiane (Iwańska, 2020, s. 14–141). Powody chęci do powrotu do nauki stacjonarnej, mimo tak wielu trudnych, pandemicznych wydarzeń wskazują nadal na relacyjny charakter edukacji i nie chodzi tu tylko o relacje z prowadzącym zajęcia, ale właśnie z rówieśnikami. W dalszym ciągu dla młodych ludzi ważne jest to, żeby utrzymywać kontakty z drugim człowiekiem, żeby wyjść ze swoich domów, zadbać o swój wygląd, rozwijać się i być aktywnym. To rodzi nadzieję, że może nie wszystko aż tak bardzo się zmieniło. Okazuje się, że pewne obszary, nigdy nie ulegają całkowitym zmianom, jak np. to, że człowiek jest istotą społeczną. W kontekście niniejszego dyskursu, na szczególną uwagę zasługują wyniki badań Brzezińskiej i Czerwonki (2022, s. 212–227), które w pewien sposób pokazują, że nauczania zdalne nie jest lepsze ani gorsze, jest po prostu inne, a studenci potrzebują czasu na dostosowanie się do powrotu do nauczania stacjonarnego. Każda zmiana powinna być wprowadzana w sposób planowany i przemyślany, należy dać jej czas na skuteczne rozwiązanie (Prochalska i in. 1992, s. 1104). Zupełnie naturalne jest również to, że zmianom tym, towarzyszy ambiwalencja.

W niniejszym artykule jest mowa o powrocie do nauki stacjonarnej i o gotowości studentów do tego powrotu. Jednak po analizie wyników, bardziej zasadne wydaje się mówienie, nie o powrocie do tego, co znamy, a o kolejnej zmianie na inne. Po pierwsze

dlatego, że nie każdy student zna studenckie życie, ponieważ zaczynał studia od nauczania zdalnego. Po drugie, okres nauczania na odległość, naprzemiennie z nauczaniem hybrydowym był tak długi, że nawet ci, którzy pamiętali początki studiów, zdążyli już zapomnieć, jak to było, a uczelnie nie wyglądają już tak samo, jak wcześniej. Po trzecie i co wydaje się dość istotne, studenci przez to, że okres pandemii był tak rozłożony w czasie, nauczyli się po prostu żyć inaczej i to nie oznacza, że są gorszymi studentami, mniej ambitnym, co pokazała dalsza analiza w odrębnym artykule z przeprowadzonego badania (Buczko, 2023, s.129–135). Sytuacja, w jakiej przyszło im aktualnie żyć i studiować, uległa znacznej zmianie. Ci młodzi ludzie poszli do stałej pracy, wyprowadzili się z wynajmowanych mieszkań, sytuacja ekonomiczna ich rodzin w wielu przypadkach zmieniła się, doszły obawy o zdrowie i życie (Chodkowska i in., 2021, s. 28) w tym psychiczne, które podupadło (Gloster i in., 2020, s. 16; Wang i in., 2020, s. 21), obawy o życie społeczne i relacje. Spostrzeganie własnych zasobów i kompetencji nierzadko również uległo obniżeniu (Paszyn, 2022, s. 274).

Czy więc sama deklarowana chęć powrotu, zauważanie głównie walorów nauczania stacjonarnego, mniej odczuwany lęk w związku z powrotem oraz nietraktowanie tej sytuacji jako trudnej, może świadczyć o gotowości studentów do powrotu do nauki stacjonarnej? Po przeanalizowaniu uzyskanych wyników możemy dostrzec pewien obraz postawy młodych ludzi względem edukacji po okresie pandemii i ich gotowości do powrotu w mury uczelni. Należy jednak pamiętać o wymienionych wcześniej ograniczeniach tego badania oraz tego, że badanie to ma charakter jedynie deklaracyjny. Dopiero rozmowy ze studentami mogą dać nam szerszy i bardziej realny obraz ich postawy wobec nowej, postpandemicznej rzeczywistości. Niemniej jednak uzyskane wyniki z tego badania są wyraźnym głosem młodych dorosłych w obszarze edukacji, który wymaga naszego aktywnego wysłuchania i refleksji. Jak również sugestii płynących w kierunku osób odpowiedzialnych za nowe oblicze edukacji akademickiej tak, aby powrót do nauki stacjonarnej przypadkiem nie stał się sytuacją trudną dla tych, którzy tak tego nie postrzegali. Z kolei dla tych, którzy już przejawiają pewne obawy i lęki, żeby nie stał się pogłębieniem ich już negatywnego nastawienia do tego powrotu. Okres pandemii pokazał nam, że można inaczej, a inaczej nie znaczy gorzej.

Wysłuchując słów studentów i analizując wyniki powyższego badania, nasuwa się wniosek, że ambiwalentnych uczuć w związku z edukacją w czasie pandemii jest bardzo dużo. Nie możemy tego nie zauważyć i nie zareagować. Zrodzonymi potrzebami, emocjami, rozterkami należy się zaopiekować i mądrze zagospodarować tę przestrzeń. Niekoniecznie należy bać się tego, co tam się pojawia, bo nauka zdalna pokazała, że w tym obszarze oprócz oczywistych trudności i obaw pojawiają się również możliwości i nadzieje dla edukacji oraz uczelnianych relacji w nowej, innej jakości.

BIBLIOGRAFIA

- Baron-Polańczyk, E., Warzocha, T. (2022). Edukacja zdalna organizacyjny kontekst kształcenia w pandemii. W: E. Perzycka, E. Baron-Polańczyk, M. Gliniecka, W. Lib, (red.), *Dzienniki z pandemii. Autorefleksje nauczycieli akademickich i studentów w kontekście edukacji zdalnej w Polsce* (s. 28–35). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. <https://repozytorium.ur.edu.pl/handle/item/8480>
- Brzezińska, R., Czerwonka, D. (2022). Diagnoza sytuacji edukacyjnej i osobistej po okresie nauki zdalnej w czasie pandemii COVID-19. *Spoleczeństwo, Edukacja, Język*, 15, 209–228. [https://doi.org/10.19251/sej/2022.15\(13\)](https://doi.org/10.19251/sej/2022.15(13))
- Buczko, E. (2023). Psychospołeczne uwarunkowania studentów cywilnych Akademii Marynarki Wojennej powracających do nauki stacjonarnej po pandemii COVID-19 – komunikat z badań. *Alcumena Pismo Interdyscyplinarne*, 3(15), 113–139. <http://doi.org/10.34813/psc.3.2023.7>
- Chodkowska, M., Kazanowski, Z., Parchomiuk, M., Szabała, B., Chodkowski, Z. (2021). *Konsekwencje edukacji zdalnej w ocenie studentów kierunków społecznych i humanistycznych. Raport z badań*. Uniwersytet Rzeszowski. <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2021/1221/073929-raport-2-studenci-21.pdf>
- Długosz, P. (2020b). *Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego*. Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/7488>
- Długosz, P. (2021). *Trauma pandemii COVID-19 – w polskim społeczeństwie*. Wydawnictwo CeDeWu.
- Ghazawy, E. R., Ewis, A.A., Mahfouz, E. M., Khalil, D.M., Arafa, A., Mohammed, Z., Mohammed, E. F., Hassan, E. E, Abdel Hamid, S., Ewis, S.A, Mohammed, A. E. S (2021). Psychological impacts of COVID-19 pandemic on the university students in Egypt. *Health Promotion International*, 36, 116–1125. <https://doi.org/10.1093/heapro/daaa147>
- Gloster AT, Lamnisos D, Lubenko J, Presti G, Squatrito V, Constantinou M, et al. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health: An international study. *PLoS ONE*, 15(12), e0244809. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244809>
- Hilll, N. (2010). *Prawa sukcesu*. Tom I i II. Wydawnictwo Złote Myśli;
- Iwańska, M. (2020). Wyzwania edukacyjne podczas pandemii w opinii studentów pracy socjalnej. W: N.G. Piłkuła, K. Jagielska, J.M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19* (s. 135–150). Wydawnictwo Scriptum.
- Kubiak, M. (2000). *Wirtualna edukacja. Szkoła, Internet, Intranet*. MIKOM.
- Morbitz, J. (2020). Edukacja w epoce współczesnych kryzysów. *Studia Edukacyjne*, 56, 7–26. <https://cse.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2020/07/56.pdf>
- Paszyn, M. (2022). Między światami, czyli opowieści pandemiczne. W: E. Perzycka, E. Baron-Polańczyk, M. Gliniecka, W. Lib (red.), *Dzienniki z pandemii. Autorefleksje nauczycieli akademickich i studentów w kontekście edukacji zdalnej w Polsce* (266–277). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2021/1221/073929-raport-2-studenci-21.pdf>
- Perzycka, E. Marek, L. (2022). Społeczny kontekst edukacji akademickiej w czasie pandemii COVID-19. W: E. Perzycka, E. Baron-Polańczyk, M. Gliniecka, W. Lib (red.), *Dzienniki z pandemii. Autorefleksje nauczycieli akademickich i studentów w kontekście edukacji zdalnej w Polsce* (19–27). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2021/1221/073929-raport-2-studenci-21.pdf>
- Picciano, A.G. (2017). Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning*, 21(3), 166–190. <https://doi.org/10.24059/olj.v21i3.1225>
- Wagner, J. (2011). *Kształcenie na odległość wspomagane komputerowo jako element procesu edukacji pedagogów*. Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Walter, N., Pyżalski, J. (2021). *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń. Przegląd i omówienie wyników najważniejszych badań związanych z kryzysową edukacją zdalną w Polsce*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, *Operon*, 1–37.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C.S., Ho, R.C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- Winiarczyk, A., Warzocha, T. (2021). Edukacja zdalna w czasach pandemii COVID-19. *Forum Oświatowe*, 33(1), 61–76. <https://doi.org/10.34862/fo.2021.1.4>
- Wojciszke, B. (2021) *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wronowska, G. (2021). Wpływ pandemii na sytuację studentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Wybrane zagadnienia. *Horyzonty Polityki*, 2(40), 11–28. <https://doi.org/10.35765/hp.2090>