

Zdalna edukacja – ku innowacji czy zagrożeniu?

DOI 10.34658/9788366741669.2.2

Izabela Waszkiewicz
Uniwersytet w Białymstoku

Dominika Bryk
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Wstęp

Punktem wyjścia do omawianej problematyki jest pojęcie edukacji, na którą składają się dwa procesy, tj. nauczanie i uczenie się (Malewski, 2010). Natomiast w definicji zaproponowanej przez Kwiecińskiego (1995, s. 32)

edukacja to ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiągnięciu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie, w relacji do innych ludzi i wobec świata.

Na edukację składa się dziesięć procesów, które powinny harmonijnie ze sobą kooperować.

Pierwszą składową dziesięciościanu edukacji jest globalizacja, która – zdaniem Kwiecińskiego (1995) – odwołuje się do problemów globalnych oraz zagrożeń współczesnego świata. Według Papińskiej-Kacperek (2008) fundamentalną wartość w społeczeństwie stanowi informacja oraz źródło jej globalnego rozpowszechnienia, tj. nowoczesne technologie. Nadrzędne znaczenie ma powszechna edukacja, urzeczywistniana za pomocą wszelkiego rodzaju placówek, szkół o wielu szczeblach bądź typach, czy też ośrodków edukacji.

Kolejnym elementem dziesięciościanu jest kolektywizacja, zwana również socjalizacją wtórną. Odwołuje się ona do tworzenia więzi oraz solidarności i współpracy z ludźmi. Następny proces, tj. socjalizacja, rozumiany jest jako ogół oddziaływań ze strony rodziny, rówieśników czy też społeczności lokalnej, czego rezultatem jest internalizacja obowiązujących norm społecznych przez młodego człowieka.

Ostatnim procesem, z perspektywy którego przeanalizowano materiał badawczy, jest kształcenie i humanizacja, które skupiają się na światopoglądzie,

toku nabywania wiedzy, kompetencjach interpersonalnych oraz rozwoju moralnym jednostki. Celem edukacji – zdaniem autora – jest zapewnienie pełnego rozwoju osobowości ucznia, który świadomie oraz aktywnie uczestniczy w życiu społecznym, poddając przemianom siebie i otaczającą rzeczywistość (Kwieciński, 1995).

Warto również wyjaśnić zjawisko ukrytego programu szkoły. Odwołuje się on do nienazwanych bądź ukrytych wartości i norm, ale także zachowań występujących w środowisku edukacyjnym (Alsubaie, 2015). Odgrywa on pozytywną bądź negatywną rolę w systemie szkolnym. Zwraca się uwagę, iż może być traktowany jako czynnik warunkujący proces kształtowania się moralności młodego człowieka (Janowski, 1995). Istotnym jest, aby osoby pracujące z dziećmi i młodzieżą miały świadomość tego zjawiska (Alsubaie, 2015). Cornbleth (1984) wyszczególnił elementy, tj. nauczyciele, uczniowie, społeczeństwo, które mają związek z kształtowaniem ukrytego programu szkoły. Jest on transmitowany pośrednio za pomocą słów oraz działań, które stanowią część życia każdej jednostki społecznej (Jerald, 2006).

Metodologia badań

Celem badań była analiza indywidualnych doświadczeń edukacji zdalnej z perspektywy uczniów i nauczycieli. W związku z tym przyjęto orientację jakościową „która pozwala dotrzeć do znaczenia doświadczeń indywidualnych i grupowych tzw. świata zewnętrznego” (Juszczak, 2013, s. 51). Ponadto wyszczególniono główny problem badawczy: jakie doświadczenia edukacji zdalnej mają uczniowie i nauczyciele?

Analizowany materiał badawczy został zgromadzony z wykorzystaniem wywiadu pogłębionego. Mając na uwadze specyfikę zjawiska, zastosowano celowy dobór próby. Obejmował on osoby z różnych środowisk i etapów edukacyjnych, tj. ucznia oraz nauczycielkę szkół podstawowych, a także uczennicę liceum ogólnokształcącego. Zgromadzony materiał badawczy został przeanalizowany z perspektywy teorii dziesięciościanu edukacji zaproponowanej przez Zbigniewa Kwiecińskiego (1995).

Analiza badań własnych

W niniejszej części przedstawiono analizę doświadczeń edukacji zdalnej z perspektywy osób badanych. Wyszczególniono trzy główne obszary funkcjonowania jednostki, tj. społeczny, edukacyjny oraz indywidualny. W pierwszym z nich przedstawione zostały również trzy procesy wpisujące się w dziesięciościan edukacji, czyli globalizację, kolektywizację i socjalizację. Z kolei w obszarze

edukacyjnym zwrócono uwagę na proces kształcenia i humanizacji. Ostatni obszar został poświęcony analizie roli edukacji zdalnej w kontekście rozwoju jednostki.

Obszar społeczny

Pandemia sprawiła, że większość dziedzin życia społecznego została przeorganizowana i przeniesiona do wirtualnej rzeczywistości. Dotychczasowy postęp technologiczny zapoczątkował pojawienie się powszechnego zjawiska edukacji zdalnej. Proces globalizacji w tym kontekście objął ujednoczenie obrazu świata jako homogenicznej całości, w której mieliśmy do czynienia z wspólnym strachem, wspólną walką oraz staraniami o podtrzymanie edukacji.

Jednym z zadań edukacji jest nauka kooperacji, współpracy. Związane jest to z procesem kolektywizacji. Przyglądając się temu aspektowi w warunkach kształcenia w rzeczywistości wirtualnej, dostrzegamy dwa wymiary trudności: przygotowanie do współpracy z innymi oraz kompetencje komunikacyjne.

Badania dostarczyły informacji o przemianach w postawach uczniów wobec nieuczciwości szkolnej. W wypowiedzi jednej z badanych wybrzmiało, że w warunkach edukacji zdalnej dopuszczała się tego typu praktyk, czego wcześniej nie dokonywała. Wskazała przy tym, że inne osoby z klasy szkolnej również w tym uczestniczyły.

„Ja w pierwszym semestrze ściągałam, choć nigdy wcześniej tego nie robiłam. Wiedziałam, że inni też ściągają, to dlaczego nie ja?” (U17).

Kolejną z kompetencji, które wpisane są w program edukacyjny, jest umiejętność pracy w grupie. W rzeczywistości online uwidoczniła się trudność w odnalezieniu motywacji do wspólnych działań. Analiza uwidoczniła, że w zajęciach lekcyjnych, w tym w pracach grupowych, część osób nie uczestniczyła w pełni. Wynikało to z problemów technicznych, często pozornych, podyktowanych brakiem możliwości odpowiedniej kontroli nad procesem kształcenia czy też rozproszeniem odpowiedzialności.

„(...) jak mamy zadanie do zrobienia. Czasami niektórzy udają, że coś im się zaczyna. Jeden mój kolega, często mówi, że mikrofon mu nie działa, ale tak naprawdę działa” (U12).

W warunkach edukacji zdalnej naturalne interakcje wpisujące się w codzienność uczniów sprowadzały się przede wszystkim do rozmów przez komunikatory. Utraciła ona swoją pierwotną strukturę oraz charakter. Procesy grupowe, w tym porozumiewanie się członków społeczności klasowej zostały obciążone wieloma barierami, co też utrudniało budowanie kompetencji komunikacyjnych uczniów.

Uczniowie w edukacji zdalnej zostali pozbawieni możliwości pełnego uczestnictwa w życiu zbiorowości, jaką jest klasa i szkoła. Trafne jest zatem stwierdzenie,

że został zaburzony proces kolektywizacji. Można wyszczególnić dwa obszary, które składały się na istotę (de)kolektywizacji, tj. problemy techniczne oraz brak komunikacji bezpośredniej (komunikacja pośrednia).

Wskazane przez osoby badane problemy techniczne miały dualistyczny charakter, gdyż obejmowały zakłócenia rzeczywiste oraz pozornie zgłaszane.

„Jeśli chodzi o trudności techniczne, to mi tylko dwa razy korki wywaliło, a tak to nie miałem problemów” (U12).

Z doświadczeń rozmówców wynika, że częstokroć występowały pozorne problemy techniczne. Przyglądając się nieuczciwości szkolnej uczniów, należy wskazać, że edukacja zdalna sprzyjała temu zjawisku.

„Czasami ludzie oszukują, mi też się zdarza. Udają, że prądu nie mają, że mikrofon im nie działa, że nic nie słyszą, bo coś się zaczyna” (N32).

Warto wskazać, że środowisko domowe nie odzwierciedla atmosfery sali lekcyjnej, która dostarcza korzystnych warunków do nauki. Oznacza to, że w przypadku kształcenia zdalnego uczniowie zgłaszali trudności w obszarze koncentracji oraz różne dolegliwości somatyczne.

„(...) jak siedzisz po 6 godzin przed laptopem, to jest to trochę męczące, głowa boli” (U12).

Nauczyciele zaczęli mierzyć się z nowymi trudnościami związanymi z brakiem bezpośredniego kontaktu z uczniem. Badana nauczycielka nie mogła zweryfikować autentyczności usprawiedliwień zgłaszanych przez uczniów. W związku z tym nie obdarzała uczniów pełnym zaufaniem, które stanowi istotny aspekt każdej relacji interpersonalnej.

„W sytuacji kiedy wołam, np. – „Amelka, Amelka, jesteś? Amelka?” – „Ooo, przepraszam, miałam problemy z połączeniem.” Zastanawiam się, czy mówią mi prawdę, bo przecież tego nie sprawdzę” (N32).

Odwołując się do aspektu kontaktu pośredniego, w narracji badanych nie rekompensował on stacjonarnej codzienności szkolnej. Kształcenie na odległość przestało spełniać funkcję afiliacyjną i integracyjną szkoły. Oznacza to, że szkoła w percepcji badanych osób zaczęła charakteryzować się monofunkcyjnością, tj. instytucją skupiającą się tylko na przekazie wiedzy teoretycznej. „(...) brak przeżywania szkoły w innym kontekście niż nauka, brak kontaktu z ludźmi, szczególnie w tym najgorszym okresie pandemii, poczucie samotności”(U17).

Należy podkreślić, że środowisko rówieśnicze zarówno dla dzieci, jak i młodzieży stanowi źródło uzyskiwania aprobaty, która na tym etapie rozwojowym związana jest z procesem kształtowania poczucia własnego Ja. Tego typu kontakty charakteryzuje specyficzny rodzaj więzi, który zaspokaja potrzebę przynależności oraz akceptacji. Podczas edukacji zdalnej uczniowie doświadczyli ograniczenia

ważnych w ich percepcji oraz perspektywie rozwojowej interakcji z rówieśnikami.

„(...) nauki mi nie brakowało. Po prostu kiedy chodziłem do szkoły, miałem więcej ruchu, więcej zajęć i też spotykałem się z kolegami z klasy i z drużyny. I za tym tęskniłem” (U12).

Dodatkowo komunikacja pośrednia często sprowadzała się wyłącznie do rozmów głosowych, tj. rozmów z awatarami. Z perspektywy badanej nauczycielki można stwierdzić, że spotykała się z odczuciem prowadzenia monologu. Został zaburzony przebieg aktu komunikacji, w którym brakowało pełnej percepcji odbiorcy (przede wszystkim z uwagi na brak włączonej kamery).

„Dzieci przeważnie nawet nie włączały kamer, to wygląda jakbym mówiła sobie do ściany, do szafy, do klocków, do ikonki” (N32).

Reasumując, należy zauważyć, że (de)motywacja sprowadziła się do zmniejszonej chęci do brania udziału w życiu zbiorowości klasowej, gdyż badani uczniowie przez komunikację pośrednią oraz bariery techniczne nie odczuwali atmosfery rzeczywistości szkolnej. Omówione elementy przyczyniają się do trudności w obszarze motywacji związanej z uczestnictwem w procesie kształcenia.

„(...) mniejsza motywacja, więcej pokus do odpuszczenia sobie czegoś” (U17).

Edukacja, która ma uczyć współpracy w trybie nauki na odległość, przebiegająca w zdalnej klasie odebrała uczniom poczucie zbiorowości oraz możliwość realizacji wspólnych celów i zadań. Można stwierdzić, że omówione aspekty wskazują na zaburzenie procesu kolektywizacji.

Przechodząc do kolejnego procesu, a mianowicie socjalizacji, warto podkreślić, że współczesna młodzież jeszcze przed wystąpieniem pandemii podejmowała się wielu interakcji w przestrzeni Internetu. Szkoła stanowi jedną z kluczowych dziedzin życia, w której dochodzi do procesu socjalizacji. Społeczność szkolna, która przedtem była codziennością widywaną na korytarzach szkolnych, przeniosła się do świata zza ekranu.

Dodatkowo rola ucznia, która wcześniej opierała się o określony rytm dnia i klimat szkolny, umiejscowiony w konkretnym budynku, przeniosła się do przestrzeni domowych obowiązków i wielu alternatyw względem zajęć lekcyjnych. Istotną funkcję dla całościowego pełnienia roli ucznia stanowi jego środowisko edukacyjne. Tym samym można wskazać, że sam budynek warunkuje klimat szkoły i reguły funkcjonowania.

„Kiedy dzieci chodzą normalnie do szkoły, trzymają się rytmu, jakiejś rutyny (...). W trakcie nauki zdalnej ten rytm został zaburzony (...). Sam budynek obliguje człowieka do tego, by zachowywać jakieś zasady, kanony, rozsądek” (N32).

Przeniesienie nauczania w sferę wirtualną zaburza zaangażowanie oraz aktywność uczniów w trakcie zajęć lekcyjnych. Może to wynikać z faktu, że dzieci i mło-

dzień w jednej przestrzeni są zobligowane do funkcjonowania w wielu rolach społecznych, które wymagają od nich innych, często wykluczających się aktywności. Uczniowie znaleźli się w sytuacji, w której dochodziło do konfliktu ról, gdyż atmosfera domu rodzinnego nie sprzyjała wypełnianiu obowiązków szkolnych.

„Jednak wydaje mi się, że dla dużej części ludzi było to takie rozprężenie (...). To nie było pełne skupienie na obowiązkach” (U17).

Na atmosferę domową składają się czynności wykonywane przez wszystkich członków systemu rodzinnego w trakcie zajęć lekcyjnych. Mogą one być umotywowane wewnątrz, tj. zawierają się w zachowaniach ucznia wynikających z jego własnych decyzji bądź zewnętrznie, tj. oczekiwania rodziców:

„Ostatnio jak wróciliśmy do szkoły, to Pani z matematyki zapytała się nas, co tak szczerze robiliśmy na zdalnych i wszyscy odpowiadali, że grali albo spali na lekcjach” (U12).

„(...) w domu można było wykorzystać dziecko do różnych domowych czynności, które w porównaniu ze zdalnymi zajęciami były ważniejsze dla rodzica” (N32).

Edukacja zdalna spowodowała pomieszanie środowiska szkolnego i domowego – istotnych obszarów życia dzieci i młodzieży. Proces socjalizacji przebiegający w przestrzeni edukacyjnej w budynku szkolnym przeniósł się do domu rodzinnego, przez co uczniowie mieli ograniczoną możliwość wchodzenia w różne role społeczne.

Obszar edukacyjny

W obszarze edukacyjnym skoncentrowano się na procesie kształcenia i humanizacji jednostki. Podkreślono punkt widzenia nauczycielki w rozumieniu kwestii przemian w przebiegu zajęć, w tym funkcjonowania środowiska szkolnego oraz jej doświadczenia związane z pełnioną przez nią rolę zawodową. Dodatkowo wyszczególnione zostało zjawisko ukrytego programu szkoły oraz to, w jaki sposób program ten jest realizowany w wirtualnej rzeczywistości.

Prowadzenie zdalnych zajęć stanowiło barierę w stosowaniu tradycyjnych metod nauczania. Pedagodzy początkowo próbowali przenieść standardowy tryb zajęć w przestrzeń Internetu:

„Na początku robiłam to tak tradycyjnie – podręcznik, zeszyt, pogadanka, śpiewanie” (N32).

Można stwierdzić, że zdalna edukacja spowodowała konieczność poszerzenia cyfrowych kompetencji oraz modernizację narzędzi pracy nauczycieli:

„(...) potem zmieniałam taktykę, ponieważ sama zaczęłam tworzyć prezentacje. Wszystkich tych rzeczy nauczyłam się robić sama poprzez przestudiowanie wszelkich programów” (N32).

Zdalna edukacja częściowo uniemożliwiła realizację programu nauczania. Zmniejszona motywacja oraz trudności w skupieniu się uczniów, spowodowane faktem przebywania poza budynkiem szkolnym, stanowiły jedno z wyzwań. Zmianie uległy standardy prowadzenia zajęć, w tym zakres celów dydaktycznych, który został zwężony. Uczniowie mieli trudność w przyswajaniu materiału, co generowało braki edukacyjne oraz konieczność dostosowania wymagań do aktualnie panujących warunków edukacyjnych oraz dyspozycyjności uczniów:

„(...) zmniejszyłam wymagania, ponieważ widziałam, że uczniowie nie nadążają z materiałem, że nie jestem w stanie przekazać tej wiedzy i umiejętności przez kamerkę” (N32).

Z obserwacji doświadczeń badanej nauczycielki wynika, że nie miała ona możliwości kontrolowania podopiecznych w taki sposób, jak wcześniej. Niedoskonałości procesu kształcenia przyjęły półukryty charakter. Z jednej strony – świadomość kadry o istnieniu tak szerokiego zakresu nieuczciwych praktyk uczniów, a z drugiej – brak możliwości kontroli, co w rezultacie skutkowało obniżeniem poczucia sprawczości u nauczycieli. Problem ten rozszerzył się również na aspekt zaufania, który w przypadku badanej uległ uniformizacji, co wiązało się z wyżej omówionymi trudnościami.

„Najbardziej przykre jest oszukiwanie. W szkole tego nie robią, bo nie mają za bardzo jak, a na zdalnym są bezkami. Przez to nie mam zaufania do uczniów” (N32).

Wirtualna rzeczywistość nie rekompensowała bezpośrednich interakcji. Odbierała również nauczycielce możliwość spełniania się w roli pedagoga, który współpracuje z podopiecznymi, wychodząc poza wymiar przekazywania wiedzy teoretycznej. Brak bezpośrednich interakcji nauczyciela z uczniami oraz przeniesienie pracy do domu można rozumieć jako źródło deprywacji potrzeby wyczynu zawodowego oraz doznawania aprobaty i uznania ze strony innych.

„Brakowało mi kontaktu z uczniami, współpracy z nimi przy organizacji apelów. Nie mogłam wykazać się też swoją wiedzą, umiejętnościami, które posiadam” (N32).

Perspektywa nauczycielki pokazuje, że funkcjonowanie klasy w trybie online nie odzwierciedla klimatu społeczności szkolnej. Nie stwarza też warunków do pełnego przekazywania/zdobywania wiedzy, a także do kształtowania umiejętności. Okoliczności edukacji zdalnej mogą stanowić czynnik warunkujący sferę motywacyjną podmiotu procesu nauczania.

„Teraz nie widzę w nich ani w sobie żadnej motywacji, chęci do pracy” (N32).

Obszar indywidualny

Cechą charakterystyczną okresu adolescencji jest labilność emocjonalna. W trakcie procesu dorastania kształtuje się umiejętność regulacji emocjonalnej. W doświadczeniach badanej nastolatki uwidoczniło się napięcie związane z izolacją od grupy

rówieśniczej, która na tym etapie życia stanowi główny obszar kształtowania tożsamości. Tym samym ograniczenie sytuacji, w których młodzi ludzie mogą wchodzić w interakcję z rówieśnikami może prowadzić do intensyfikacji problemów emocjonalnych.

„(...) był to dołek, mniejszy czy większy, ale jednak. Te najprostsze czynności frustrowały, a jak one się gromadziły, to ta frustracja się jeszcze bardziej powiększała” (U17).

W prawidłowym rozwoju nastolatków ważną rolę pełni poczucie bezpieczeństwa wynikające z możliwości przewidywania różnych sytuacji. W czasie pandemii sytuacja edukacyjna młodzieży naznaczona była niepewnością. Wynikało to z dynamicznych i temporalnych zmian, które warunkowały przebieg edukacji, oraz z okresu izolacji. Decyzje związane z trybem nauczania ulegały ciągłym zmianom, były uzależnione od bieżącej sytuacji epidemiologicznej w kraju. Ilość i dynamika zmian skutkowałą napięciem, poczuciem niepewności u młodych ludzi, a w rezultacie stała się czynnikiem generującym stres.

„Świat stanął na głowie. Kiedy później dowiedzieliśmy się, że znów nas zamykają to już pojawiała się frustracja. Już nikt nie wierzył, że to będą tylko dwa tygodnie, więc irytacja i frustracja rosły” (U17).

Stan afektywny, którym jest frustracja może wiązać się z deprivacją potrzeb dorastającej jednostki. Szczególnie z potrzebą afiliacji i przynależności do grupy, których zaspokojenie zostało utrudnione w warunkach kontaktu pośredniego oraz nauki na odległość. Młodzi ludzie utracili ważne źródło pozytywnych interakcji z rówieśnikami, tj. zrozumienia, akceptacji, możliwości realizacji wspólnych celów.

„(...) jeśli ktoś, tak jak ja, jest ekstrawertykiem, to na tle emocjonalnym przechodził to znacznie trudniej. Były też sytuacje, w których ja się po prostu męczyłam (...), a potrzebowałam wyjścia” (U17).

Z perspektywy badanej nauczycielki okres zdalnej edukacji zwiększył ilość czasu do własnej dyspozycji, a co za tym idzie możliwości spełniania się w roli rodzica i żony. Miała ona szansę na wspieranie członków systemu rodzinnego, w tym zwiększenie swoich oddziaływań pedagogicznych i wychowawczych wobec własnych dzieci.

„Kiedy jesteś non stop w pracy, mijasz się, nie widzisz się. Cieszę się, że mogłam spędzić więcej czasu z bliskimi, z mężem, z dziećmi” (N32).

Praca w domu oszczędzała czas nauczycieli, który mogli zagospodarować i przeznaczyć na rozwój osobisty czy zawodowy. Pedagodzy mieli także więcej przestrzeni oraz możliwości do ukierunkowania swojej ścieżki kariery, gdyż mogli uczestniczyć w wybranych przez siebie zdalnych kursach i szkoleniach. Oznacza to, że zwiększali swoje kompetencje zgodnie z osobistymi preferencjami.

„(...) można było się doksztalać w taki samoregulujący sposób” (U17).

Dodatkowo pedagodzy mogli poznać nowe metody, techniki i narzędzia pracy z uczniami z wykorzystaniem nowych technologii. Innowacyjne sposoby samorozwoju nauczycieli przyczyniły się do poznania nowych form aktywizacji uczniów, które mogą zostać zastosowane również poza rzeczywistością wirtualną.

Podsumowanie

Szkoła stanowi jedno z podstawowych środowisk rozwoju i socjalizacji młodego człowieka. Podkreśla się, że interakcje uczniów z rówieśnikami mają związek z rozwojem społecznym dziecka. Intensywność oraz jakość kontaktów interpersonalnych, a także szkolnych doświadczeń są immamentnie wpisane w przebieg procesu rozwojowego (Schaffer i Kipp, 2015). Analiza zgromadzonego materiału badawczego umożliwiła wskazanie czynników ryzyka w rozwoju dzieci i młodzieży związanych z edukacją zdalną, które można skategoryzować w trzech głównych obszarach, tj. edukacyjnym, indywidualnym oraz społecznym.

W obszarze społecznym podczas nauki zdalnej przeorganizowany został sposób interakcji uczniów, tj. przeważała komunikacja pośrednia. W związku z tym zaburzony został proces kolektywizacji, gdyż uczniowie utracili poczucie zbiorowości oraz obniżyła się jakość relacji. Wnioski warto poprzeć innym badaniem, zgodnym z którym przeważająca liczba badanych uczniów wskazała, że ich relacje rówieśnicze w klasie podczas zdalnego nauczania uległy pogorszeniu (Ptaszek i in., 2020). W okresie pandemii zaburzony został również obraz roli ucznia. Została ona przeorganizowana, gdyż zmieniła się codzienna rutyna, a środowisko szkolne zostało przeniesione w przestrzeń wirtualną.

Odwołując się do obszaru edukacyjnego, warto zwrócić uwagę na przejawy ukrytego programu szkoły. W warunkach nauki zdalnej nieuczciwość szkolna uczniów stanowiła wyzwanie dla nauczycieli, gdyż nie mieli oni sposobności do pełnej weryfikacji działań uczniów. Pedagodzy utracili możliwość kontroli nad przebiegiem procesu edukacyjnego oraz poczucie sprawczości w pełnieniu roli zawodowej.

Badania pokazały, że sytuacja edukacyjna w trakcie pandemii była niestabilna, co skutkowało problemami emocjonalnymi uczniów. Dodatkowo wiązało się to z brakiem bezpośrednich interakcji z rówieśnikami, gdyż edukacja zdalna nie była w stanie zrekompensować codziennych kontaktów szkolnych. Warto poprzeć to stanowiskiem innych badaczy, którzy wskazują, że dobrostan psychiczny uczniów w trakcie pandemii uległ pogorszeniu (Ptaszek i in., 2020). Należy jednak wskazać pozytywną perspektywę edukacji zdalnej, która związana jest z większą ilością czasu do zagospodarowania, tj. potencjalną możliwością samorozwoju.

Przeprowadzone badania stanowią próbę odpowiedzi na wyzwania związane z edukacją zdalną. W analizie zgromadzonego materiału badawczego nie udało się odwołać do wszystkich elementów koncepcji dziesięciościanu edukacji. Można to potraktować jako wskazówkę do dalszych badań dotyczących tematyki zdalnej edukacji. Badania te mogą stanowić inspirację dla rozwoju dobrych praktyk edukacyjnych z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, czyli modernizacji zarządzania organizacją edukacyjną. Jednocześnie ukazują one czynniki ryzyka edukacji zdalnej. Tym samym podjęte rozważania stanowią źródło informacji dla rodziców oraz kadry pedagogicznej na temat trudności, z jakimi borykają się uczniowie oraz nauczyciele w trakcie edukacji zdalnej.

Literatura

- Alsubaie M. A., 2015, *Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum*, Journal of Education and Practice, nr 6(33), s.125-128.
- Cornbleth C., 1984, *Beyond hidden curriculum*, Journal of Curriculum Studies, nr 16(1), ss. 29-36.
- Janowski A., 1995, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Jerald C.D., 2006, *School Culture: The Hidden Curriculum*, The Center for Comprehensive School Reform and Improvement, Washington.
- Juszczak S., 2013, *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kwieciński Z., 1995, *Socjopatologia edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Warszawa.
- Malewski M., 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Papińska-Kacperk J., 2008, *Spoleczeństwo Informacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ptaszek G., Bigaj M., Dębski M., Pyżalski J. i Stunża G.D., 2020, *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*, Warszawa.
- Schaffer R., Kipp K., 2015, *Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości*, Wydawnictwo Harmonia Universalis.

Summary

Remote Education – Towards Innovation or a Threat?

This paper discusses the results of a study conducted during the Sars-CoV-2 pandemic. The study aimed to reveal individual experiences of remote education from the perspective of students and teachers. Three areas of individual functioning were discussed, the social area, the educational area and the individual area, which were based on the philosophy of the decahedron of education. In the social area, three processes were discussed: globalisation, collectivisation, and socialisation. The next part analyses the process of educating and humanising the individual, showing the transformations in the course of classes and the school environment, as well as the manifestations of the phenomenon of the hidden curriculum. The individual area covered the problem of individual development in the face of remote education and social isolation.

Keywords: remote education, Sars-CoV-2 pandemic, process of education.